



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português

Uma proposta de intervenção para a atualidade

João Carlos Martins Parreira Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Motricidade Humana na Especialidade em Dança

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português

Uma proposta de intervenção para a atualidade

João Carlos Martins Parreira Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Motricidade Humana na Especialidade em Dança

Júri:

PRESIDENTE:

Doutor Francisco José Bessone Ferreira Alves
Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

VOGAIS:

Doutor Daniel Tércio Ramos Guimarães
Professor Associado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro
Professora Auxiliar
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Maria João Fernandes do Nascimento Alves
Professora Auxiliar
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Cláudia Marisa Silva de Oliveira
Professora Adjunta
Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto

Doutora Maria Manuela Oliveira Barros
Professora Auxiliar
Escola Superior Artística do Porto

Doutora Cecília de Lima Honório Gouveia Teixeira
Investigadora Auxiliar
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança

Para todos os professores e escolas que acreditam numa constante evolução e mutação do ensino artístico e para todos aqueles que consideram as técnicas de dança contemporânea como uma prática “instável”, mas dinâmica e atual para o ensino-aprendizagem da dança.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Elisabete Monteiro, pelas aprendizagens constantes, pelo interesse, partilha e pelo apoio incondicional demonstrado ao longo deste moroso, mas proveitoso percurso académico.

Ao Ângelo Cid Neto, sempre, por tudo.

À Madalena Xavier pela amizade e por ser uma grande companheira de “guerra”, diariamente.

Às instituições que me acolheram ao longo destes anos de lecionação, em particular à Kelly Lisboa, ex-diretora da Studio k – Escola de Dança; à Ana Manzoni, ex-diretora pedagógica da Escola de Dança do Orfeão de Leiria; ao Fernando Crêspo ex-diretor da Escola Superior de Dança; e à atual diretora da Escola Superior de Dança, Vanda Nascimento, por confiarem e acreditarem no meu trabalho; bem como a todos os meus colegas pela partilha e apoio.

A todas as instituições que acolheram os meus projetos coreográficos em contexto pedagógico e/ou profissional, em particular à Isabel Barreto do GED – Grupo Experimental das Caldas da Rainha; ao Francisco Pedro da Escola Superior de Dança; à Ana Mangerição e Patrícia Cayette da Escola de Dança Ana Mangerição; à Mariana Aguiar do Conservatório Regional Silva Marques; à Patrícia Martins da Hábitos em Mutação Associação Cultural; e à Metadança Associação Cultural.

A todos os que contribuíram para a minha formação enquanto profissional, em especial à Catarina Moreira, Clara Andermatt, Cristina Graça, Francisco Camacho, Francisco Pedro, Gil Mendo, Graça Barroso, José Grave, Madalena Victorino, Madalena Xavier, Margarida Bettencourt, Maria José Fazenda, Paulo Ribeiro, Rui Lopes Graça, Rui Horta, Teresa Ranieri, Vanda Nascimento e Vítor Garcia.

A todos os alunos que sempre me inspiraram.

A todas as escolas e professores que integraram esta investigação.

Aos meus amigos: Alexandra Figueira, Filipe Inteiro, Filipe Graça, Humberto Ruaz, Ilda Coelho, Isabel Duarte, João António, Ofélia Cardoso, Stéphanie Vieira e Sónia Leitão por todo o carinho e apoio.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para concretização desta investigação.

RESUMO

As *Técnicas de Dança Contemporânea* são um módulo constitutivo dos currículos das escolas artísticas portuguesas tuteladas pelo Estado, inserido na disciplina *Técnicas de Dança* ou *Técnicas de Dança Teatral*. O objetivo deste estudo foi, por um lado, refletir sobre a realidade atual dos sistemas de ensino nesta prática e, por outro lado, apresentar uma proposta de intervenção traduzida em linhas orientadoras para as técnicas de dança contemporânea. Compreendemos que a realidade da prática das escolas e professores é variada, fruto da autonomia pedagógica destas e, portanto, é vital uma sistematização e análise deste tipo de ensino no contexto nacional. Para tal, desenvolveu-se uma investigação centrada nas abordagens qualitativas e quantitativas a partir da análise de inquéritos por questionário às escolas, programas curriculares e entrevistas a professores das escolas artísticas nacionais, identificando o que as distingue e o que as aproxima no âmbito das técnicas de dança contemporânea.

A análise interpretativa dos dados permitiu-nos definir a realidade das técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português evidenciando dissimilaridades, problemáticas e mais-valias das ecléticas práticas das escolas e dos professores, bem como criar uma proposta de intervenção híbrida entre as posições e estratégias adotadas na atualidade. Numa tentativa de ilustrar a realidade do ensino artístico português, desde o ensino básico ao ensino superior, esta proposta centra-se num conjunto de estratégias para professores de técnicas de dança contemporânea na criação e organização dos seus métodos e na adequação das escolas aos seus contextos. Esta visa apoiar as escolas e os professores na construção e organização dos seus métodos, em função do seu percurso e da validação científica inerente, adequando-as aos diferentes contextos onde se inserem.

Concluímos ainda que a aproximação das escolas e dos professores à prática artística contemporânea contribui para um sistema educativo artístico estatal, dinâmico, onde a mutação do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea toma proporções fundamentais na formação em dança. Uma reflexão equilibrada que propusemos de forma a que os pensamentos artístico e pedagógico ajam em conformidade com aquilo que são as diferentes propostas de cada escola.

Palavras-Chave: dança contemporânea, técnicas de dança contemporânea; ensino artístico português; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The techniques of contemporary dance are a constituent module of the curricula of the Portuguese artistic schools managed by the State, inserted in the course *Dance Techniques* or *Theatrical Dance Techniques*. The objective of this study was, on the one hand, to reflect on the current reality of the educational systems in this practice and, on the other hand, to present a proposal for action translated into guidelines for contemporary dance techniques. We understand that the reality of the practice of schools and teachers is varied because of their pedagogical autonomy and, therefore, it is vital to achieve a systematization and analysis of this type of education in the national context. To this end, an investigation was presented which focused on the qualitative and quantitative approaches from the analysis of surveys via questionnaires to schools, curricula and interviews with teachers of the national artistic schools, identifying what distinguishes them and what makes them similar in the context of contemporary dance techniques.

The interpretative analysis of the data has allowed us to define the reality of contemporary dance techniques in the Portuguese artistic education, elucidating differences, problematics and capital gains of the eclectic practices of schools and teachers, as well as create a proposal for a hybrid intervention between positions and strategies adopted at present. To illustrate the reality of the Portuguese artistic education, from primary education to higher education, this proposal focuses on a set of strategies for teachers of contemporary dance techniques in the creation and organization of their methods and adequacy of schools to their contexts. This aims to support schools and teachers in the construction and organization of their methods, depending on your path and the inherent scientific validation, adapting them to the different contexts where they belong.

We conclude that bringing the schools and teachers closer to the contemporary art practice contributes to a dynamic artistic State educational system, where the mutation of the teaching and learning of the techniques of contemporary dance assumes fundamental proportions in dance training. A balanced reflection that we have presented so that the artistic and educational thoughts act in accordance with what the various proposals from each school are.

Keywords: contemporary dance, contemporary dance techniques; Portuguese artistic education; teaching and learning.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	5
1. AS TÉCNICAS DE DANÇA.....	5
1.1 O CORPO DAS TÉCNICAS E AS TÉCNICAS DE CORPO.....	12
1.1.1 As origens americanas – entre a negação e a negociação.....	13
1.1.2 O apogeu da singularidade e a hibridização das técnicas de dança	21
1.2 A ASSUNÇÃO DO MOVIMENTO E DO CORPO EXPRESSIVO	30
1.2.1 As possibilidades da análise de movimento.....	31
1.2.2 A materialização artística do movimento.....	36
1.3 AS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA NA CONTEMPORANEIDADE.....	39
1.4 A APLICABILIDADE EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS.....	43
1.5 A DIVERSIDADE DE MÉTODOS	44
1.6 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA.....	47
1.6.1 O equilíbrio entre a motricidade e o comportamento	48
1.6.2 As especificidades no ensino artístico da dança.....	51
1.6.3 O ensino-aprendizagem na infância.....	53
1.6.4 O ensino-aprendizagem na adolescência	55
2. O ENSINO ARTÍSTICO PORTUGUÊS	57
2.1 DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO AO ENSINO PROFISSIONAL	59
2.1.1 As escolas de ensino público	62
2.1.2 As escolas de ensino particular e cooperativo	62

2.1.3. Curso de Iniciação à Dança	67
2.1.4 Curso Básico de Dança.....	67
2.1.5 Curso Secundário de Dança	68
2.1.6 Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.....	69
2.2 ENSINO SUPERIOR DA DANÇA.....	70
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CANDIDATOS AO ENSINO ARTÍSTICO	75
 CAPÍTULO II - DESIGN METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	 79
1. PROBLEMÁTICA	79
2. OBJETIVOS.....	80
3. PROCESSO E PROCEDIMENTOS.....	81
3.1 FASE I – ESTUDO EXPLORATÓRIO	82
3.1.1 População e amostra – Escolas de ensino artístico português.....	85
3.2 FASE II – ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROGRAMAS CURRICULARES	86
3.2.1 População e amostra – Escolas de ensino artístico português.....	87
3.3 FASE III – ENTREVISTA AOS PROFESSORES	87
3.3.1 População e amostra – Professores de técnicas de dança contemporânea	90
4. ANÁLISE DE DADOS	90
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA QUANTITATIVA E QUALITATIVA.....	91
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	92
4.3 TRIANGULAÇÃO DE DADOS	93
5. DIFICULDADES OPERACIONAIS.....	94
 CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 95
1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	95
1.1 MODERNO VERSUS CONTEMPORÂNEO.....	95
1.2 BAILARINO VERSUS INTÉRPRETE	104
2. AS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO ARTÍSTICO PORTUGUÊS	109
2.1 O ENQUADRAMENTO LEGAL	109
2.2 A ORGANIZAÇÃO HORÁRIA E REGIMES DE ENSINO.....	115
3. O PERFIL DOS ALUNOS.....	122
4. O PERFIL DO CORPO DOCENTE	127
5. AS METODOLOGIAS DAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	136

5.1 AS ORIGENS AMERICANAS: GRAHAM, CUNNINGHAM E LIMÓN	138
5.2 OS COMPLEMENTOS DAS TÉCNICAS: LABAN/BARTHENIEFF E YOGA.....	140
5.3 AS (RE)INTERPRETAÇÕES: <i>RELEASE</i> , <i>FLYING LOW</i> E CONTACTO-IMPROVISAÇÃO	141
5.4 A SINGULARIDADE AUTURAL	143
5.5 A CONTEMPORANEIDADE METODOLÓGICA DOS SISTEMAS DE ENSINO ARTÍSTICO	149
5.5.1 Os princípios técnicos específicos das técnicas de dança contemporânea	154
5.5.2 A relação com os princípios da composição coreográfica	156
5.5.3 A estrutura da aula	161
6. OS PROGRAMAS CURRICULARES	168
6.1 OS OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	177
6.1.1 Curso Básico de Dança (2º ciclo).....	177
6.1.2 Curso Básico de Dança (3.º ciclo).....	182
6.1.3 Curso Secundário de Dança	183
6.1.4 Cursos de Licenciatura em Dança	185
6.2 OS CONTEÚDOS E AS SUAS DESIGNAÇÕES	187
6.3 A AVALIAÇÃO	197
7. A PROGRESSÃO DO ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	202
7.1 NÍVEL ELEMENTAR.....	203
7.2 NÍVEL INTERMÉDIO.....	204
7.3 NÍVEL AVANÇADO	205
8. A DEFINIÇÃO DE LINHAS ORIENTADORAS PARA A DISCIPLINA	208
 CAPÍTULO IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	 213
1. A ESTRUTURAÇÃO DAS METODOLOGIAS DOS PROFESSORES	215
1.1 A VALORIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL DOS PROFESSORES	218
2. A CONSTELAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS TÉCNICAS DE DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE	220
2.1 UM PENSAMENTO DA BASE PARA O TOPO	222
2.2 AS CONSIDERAÇÕES TRANSVERSAIS ÀS TÉCNICAS DE DANÇA.....	225
2.3 A ORGANIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA.....	227
2.4 OS PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS DAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA	233
3. A ARTICULAÇÃO DAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS	243
3.1 O ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	244

3.1.1 A gestão dos currículos	245
3.1.2 A correlação com a composição coreográfica	247
3.1.3 A tipologia das técnicas de dança contemporânea	249
3.2 O CASO SINGULAR DO ENSINO PROFISSIONAL E DO ENSINO SUPERIOR	250
4. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	252
4.1 A DISTRIBUIÇÃO DOCENTE	252
4.1.1 Ensino Artístico Especializado	252
4.1.2 Ensino profissional e superior	254
4.2 OS NÍVEIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	254
4.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO	257
CONCLUSÃO	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Os elementos constitutivos do movimento	32
Tabela 2 - Subdivisão anatômica do corpo no espaço	33
Tabela 3 - Categorização das ações do corpo	33
Tabela 4 - O corpo no espaço: direções, níveis, extensões e percursos	35
Tabela 5 - Dimensões do corpo, eixos e planos	35
Tabela 6 - Sistematização das ações implícitas na relação	36
Tabela 7 - Escolas públicas	62
Tabela 8 - Escolas de ensino particular e cooperativo	63
Tabela 9 - Plano de estudos do 2.º ciclo do Curso Básico de Dança	68
Tabela 10 - Plano de estudos do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança	68
Tabela 11 - Plano de estudos do Curso Secundário de Dança	69
Tabela 12 - Plano de estudos do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.....	70
Tabela 13 - Calendarização da Fase I da investigação	84
Tabela 14 - Participantes na Fase I da investigação	85
Tabela 15 - Calendarização da Fase II da investigação	86
Tabela 16 - Participantes na Fase II da investigação	87
Tabela 17 - Calendarização da Fase III da investigação	90
Tabela 18 - Participantes na Fase III da investigação	90
Tabela 19 - Tipo/natureza do corpo: conceitos dos professores	101
Tabela 20 - Oferta curricular das escolas de ensino artístico	110
Tabela 21 - Média do número de aulas semanais de Técnicas de Dança Contemporânea dos cursos oficiais	118
Tabela 22 - Número de aula semanais no 3.º ciclo do Curso Básico de Dança.....	119
Tabela 23 - Comparação da média e frequência relativa do número total de horas dos cursos e da disciplina de Técnicas de Dança (TD)	120
Tabela 24 - Número de alunos inscritos nos cursos oficiais nas escolas de ensino artístico	123
Tabela 25 - Caracterização das turmas das escolas de ensino artístico.....	124
Tabela 26 - Número total de professores do género masculino e feminino.....	128
Tabela 27 - Síntese da formação e experiência artística dos professores (n=31).....	131
Tabela 28 - Métodos de referência para os professores de Técnicas de Dança Contemporânea (n=31)	150
Tabela 29 - Características das técnicas base utilizadas pelos professores.....	153
Tabela 30 - Programas curriculares disponibilizados pelas escolas artísticas	172

Tabela 31 - Síntese dos programas curriculares	174
Tabela 32 - Componentes base do movimento	222
Tabela 33 - Capacidades gerais desenvolvidas nas Técnicas de Dança	226
Tabela 34 - Fundamentos do treino em dança	226
Tabela 35 - Princípios específicos das Técnicas de Dança Contemporânea	235
Tabela 36 - Proposta de organização curricular dos cursos de EAE.....	245
Tabela 37 - Domínios da composição coreográfica utilizados nas aulas de técnicas de dança contemporânea.....	248
Tabela 38 - Níveis de ensino-aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea .	256

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Habilitação dos cursos oficiais.....	111
Figura 2 - Oferta formativa da escola de ensino artístico	112
Figura 3 - Regimes de ensino	116
Figura 4 - Duração mínima das aulas de técnicas de dança contemporânea	116
Figura 5 - Duração máxima das aulas de técnicas de dança contemporânea	116
Figura 6 - Comparação da média do número total de horas dos cursos e da disciplina de Técnicas de Dança.....	120
Figura 7 - Número de professores, por escola, a lecionar Técnicas de Dança Contemporânea.....	127
Figura 8 - Habilitações académicas dos professores de Técnica de Dança Contemporânea.....	128
Figura 9 - Faixa etária dos professores de Técnicas de Dança Contemporânea.....	129
Figura 10 - Anos de serviço dos professores que lecionam Técnica de Dança Contemporânea.....	129
Figura 11 - Métodos das Técnicas de Dança Contemporânea adotadas pelas escolas de ensino artístico	136
Figura 12 - Motivo para a atualização dos programas de Técnicas de Dança Contemporânea.....	170
Figura 13 - Regularidade na atualização dos programas de Técnicas de Dança Contemporânea.....	171
Figura 14 - Pertinência e viabilidade de linhas orientadoras para Técnicas de Dança Contemporânea.....	210
Figura 15 - Proposta de sistematização e estruturação dos métodos dos professores .	216
Figura 16 - Componentes da construção dos métodos dos professores.....	218
Figura 17 - Elementos constitutivos das Técnicas de Dança Contemporânea na contemporaneidade.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADCS - Academia de Dança Contemporânea de Setúbal
AF - Autorização de Funcionamento
ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APEA - Associação Portuguesa de Educação pela Arte
APL - Autorização Provisória de Lecionação
CBD - Curso Básico de Dança
CêDêCê - Companhia de Dança Contemporânea
CID - Curso Iniciação de Dança
CK - *Content Knowledge*
CNB - Companhia Nacional de Bailado
CND - Centre National de la Danse
CPBC - Companhia Portuguesa de Bailado Contemporânea
CPIDC - Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea
CPS - Curso de Profissionalização em Serviço
CSD - Curso Secundário de Dança
EA - Ensino Articulado
EADCN - Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional
EAE - Ensino Artístico Especializado
EI - Ensino Integrado
EP - Ensino Profissional
ER - Ensino Regular
ES - Ensino Superior
ESD - Escola Superior de Dança
FMH - Faculdade de Motricidade Humana
ISTD - Imperial Society of Teachers of Dance
PCK - *Pedagogical Content Knowledge*
TD – Técnicas de Dança

INTRODUÇÃO

As investigações sobre o corpo têm vindo, ao longo dos anos, a apoiar e a desenvolver a prática da dança baseadas em áreas científicas como a filosofia, sociologia, antropologia, ciências da motricidade e artes, potenciando uma rede de reflexões que se interligam e ramificam. A sua otimização é garantida pelas técnicas de dança que surgem de métodos que se foram sistematizando ao longo de vários anos, de forma a garantir a eficácia e a eficiência do corpo enquanto agente performativo. As técnicas de dança contemporânea revolucionaram a maneira como o corpo era preparado e trabalhado para a dança teatral e, por isso, acompanham as próprias tendências na contemporaneidade das práticas performativas dos criadores contemporâneos. Assim, a relação entre as técnicas de dança e a criação coreográfica é inevitável, sendo que se suportam uma na outra e, portanto, o ensino de dança deve seguir essa premissa.

Ao longo da última década, o meu percurso em termos pedagógicos foi pautado pela leção nos mais diversos sistemas de ensino, nomeadamente em sistemas de Ensino Artístico Especializado, ensino superior e até outros tipos de ensino não tutelados pelo Estado português. Este contacto direto com os sistemas de ensino e as suas comunidades escolares (professores e alunos) foi suscitando um conjunto de questões que se prendiam, fundamentalmente, com a articulação vertical dos ciclos de estudos e as tipologias de ensino, em particular, na leção das técnicas de dança contemporânea. Em paralelo, ao longo destes anos, fui realizando um trabalho como coreógrafo independente onde, maioritariamente, estabeleci contacto com um conjunto de profissionais que ou estavam no final das suas formações secundárias ou superiores, ou estavam no início de carreira, após a conclusão das mesmas. Foi este questionamento constante, crítico e autocrítico, recorrentemente ligado à criação coreográfica contemporânea, que espoletou a necessidade de preparar os alunos para a proximidade das práticas em voga. Este processo dialético entre a pedagogia e a prática artística revelou-se fundamental para o encontro de métodos próprios fundamentados por uma experiência académica e profissional eclética e em mutação. Um percurso marcado pela diversidade da formação base e superior; um encontro da diversidade dos sistemas de ensino e das práticas de dança encaminharam-me, muitas vezes, para necessidade de não esquecer o passado, enriquecendo as experiências presentes com uma constante necessidade de perceber a evolução das práticas pedagógicas e artísticas. Certamente que a diversidade foi imprescindível, aquando das propostas que foram surgindo ao nível da criação, interpretação e pedagogia, no entanto, também foi necessário pensar nela de

forma a conseguir encontrar uma proposta sólida, progressiva e, consequentemente, mutável para o ensino das técnicas de dança contemporânea e da composição/criação coreográfica. Numa outra perspetiva, no desenvolvimento do meu percurso pedagógico foi notável a “evolução” dos próprios corpos ao nível da sua motricidade e natureza. É certo que na maioria dos estabelecimentos de ensino que percorri, enquanto professor de técnicas de dança contemporânea e coreógrafo, a população estudantil se mostrava, não tanto ao nível técnico e artístico, mas ao nível da morfologia dos corpos, heterogénea. Os constantes debates com os colegas que dirigem e lecionam nas diferentes escolas remetem-se sempre para a dificuldade de seleção dos candidatos, muitas vezes aliadas ao desenvolvimento cultural e social de cada região geográfica bem como ao número de alunos imposto pela tutela, para cada turma/ano. Não obstante, estas problemáticas não foram sinónimo, na maioria dos casos, para o insucesso dos alunos que, efetivamente, quiseram seguir um percurso profissional artístico. Existe, no entanto, uma necessidade de valorização das capacidades que cada aluno tem a priori bem como do seu *background* anterior. Estas problemáticas levam-nos ainda a pensar num ensino democrático da dança, não inviabilizando, à partida, o percurso de um candidato pensando meramente naquilo que é a sua aptidão física, mas sim o seu potencial artístico. Isto coaduna-se também com o que se constata na prática profissional, que tem, ao longo dos anos, vindo a ser alterada. O arquétipo de bailarino exigido no passado, aparenta estar em mutação, fruto das novas conceções dos criadores contemporâneos. A escolha de um corpo-agente, por parte dos criadores, parece estar direcionada para a especificidade de cada proposta coreográfica. Existe assim, uma “ausência” de pensamento unicamente direcionado para a natureza de um corpo estereotipado, reflexo da contemporaneidade das práticas da dança. Assim, parece-nos importante fomentar um ensino direcionado para a singularidade de cada aluno, ao invés de uma tentativa de os moldar, igualmente, a uma estética específica. Numa outra perspetiva, há que pensar aquilo que são os sistemas de ensino artístico da dança em Portugal. Nesta investigação houve a necessidade de cingir a amostra ao que denominamos como ensino artístico português, ou seja, todos os sistemas de ensino tutelados pelo Estado, nomeadamente o Ensino Artístico Especializado, o ensino profissional e o ensino superior. Tendo esta especificidade, exigem uma organização mais ciente daquilo que são os planos de estudos, objetivos de cursos e programas curriculares fundamentais para o encontro de problemáticas inerentes às técnicas de dança contemporânea. O ensino artístico português, apesar de aparentar estar assente numa estrutura fechada e pouco abrangente, tem uma enorme abertura ao nível dos módulos que podem ser integrados em cada disciplina. Para além disso, a autonomia pedagógica conferida às escolas, nas últimas décadas, potencia a criação de inúmeras possibilidades, curiosamente também coadunadas com aquilo que se tornou a prática artística

contemporânea em Portugal. Assim, considera-se, por um lado, que a heterogeneidade dos alunos e das próprias instituições são uma mais-valia para o crescimento dinâmico do ensino-aprendizagem da dança e, por outro, que a crescente realidade plural da prática artística contemporânea se tornou uma prioridade na preparação dos alunos, desde cedo, para este paradigma.

Desta visão empírica surgem as fragilidades identificadas através da relação entre instituições e colegas. As técnicas de dança contemporânea são tão diversas e abrangentes que, entre aqueles que as têm de sistematizar, existe uma dificuldade em definir o que são as práticas metodológicas das técnicas de dança contemporânea. Por esta via, e de forma a cumprir com os requisitos legais impostos pela tutela, tenta-se recorrer, à semelhança da técnica de dança clássica, a um enunciar de conteúdos codificados e datados, numa progressão lógica para o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Esta constante inquietação partilhada e corroborada, que se estende às realidades de todas as escolas, levou-nos a questionar se realmente existe um modelo de ensino-aprendizagem para as técnicas de dança contemporânea, na articulação vertical dos ciclos de estudos. Num outro prisma, a diversidade de corpos docentes, no que respeita à formação académica, ao percurso profissional e à própria visão do ensino e da prática de dança, muitas vezes, é impedimento para coadunar todas as práticas numa visão global e sistematizada das técnicas de dança contemporânea. Assim, tornou-se fulcral criar um objetivo que, nesta investigação, consistiu em elencar um conjunto de linhas orientadores que facilitassem o processo de sistematização das técnicas de dança contemporânea nos sistemas de ensino portugueses. Desta forma, importa validar esta constelação de constatações através da relação direta com as escolas de ensino artístico português e a partir do discurso na primeira pessoa dos profissionais que, atualmente, se dedicam ao ensino das técnicas de dança em Portugal. Deste modo, este trabalho assenta naquilo que se concretiza no terreno artístico-pedagógico e considera possível a compreensão do que são as práticas em função dos diferentes contextos que se possam encontrar. Assim, através da análise conjunta de questionários respondidos pelas escolas e dos seus programas curriculares e de entrevistas aos professores da área, suportados por abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas será possível espelhar realidades e promover reflexões sobre as mesmas.

A sistematização da dança contemporânea como meio de formação artística carece de investigações que validem as suas práticas fruto, certamente, da multiplicidade de opções que se encontram a nível nacional e internacional. Mais ainda se constata uma inexistência de estudos que recaiam sobre o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea no território português e, por isso, a pertinência deste estudo ao incidir diretamente sobre esta lacuna. Dar a conhecer aquilo que se faz na atualidade portuguesa,

relacioná-la com a literatura e sugerir uma proposta de intervenção para o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea são os objetivos centrais, que se consideram importantes para a evolução dos sistemas de ensino. Uma proposta que visa encontrar outro caminho para a sistematização das técnicas de dança contemporânea que não recaia, única e exclusivamente, na enumeração de um conjunto de conteúdos predefinidos e de práticas metodológicas, hipoteticamente, estáveis. Assim, potencia-se um pensamento articulado entre o passado e o presente, onde as infinitas configurações se podem validar a partir de uma consciência daquilo que é geral e específico no ensino de dança. É a crença de que a multiplicidade pode ser sinónimo de uma constante evolução que nos leva a considerar que aquilo que é transversal é tão importante como aquilo que é universal. Desta forma, será possível valorizar qualquer tipo de prática, sem perder as especificidades das instituições e respetivos professores. Esta dinâmica também revelar-se-á importante para a construção de um ensino artístico vinculado por particularidades que são fundamentais para a construção multidirecional da dança, enquanto arte performativa.

Por fim, importa elucidar como este documento está organizado e redigido. Assim, foram utilizadas as normas para realização de citações e referências bibliográficas baseadas no estilo científico APA – American Psychological Association (6ª ed.). Importa também destacar que este documento se divide em quatro capítulos, nomeadamente, *I. Revisão da Literatura*; *II. Design Metodológico da Investigação*; *III. Análise e Interpretação dos Dados* e *IV. Proposta de Intervenção*. O primeiro debruça-se sobre o enquadramento teórico que suporta toda a investigação. Esta foca-se nas técnicas de dança, em particular nas origens, mutações e na sua relação com a prática artística, nas metodologias de ensino das técnicas de dança contemporânea e na evolução corpo performativo. Posteriormente, apresenta-se o enquadramento geral e legal dos sistemas de ensino artístico português e as suas especificidades no âmbito da disciplina *Técnicas de Dança*. O segundo capítulo enuncia os modos de operar perante uma investigação com abordagens qualitativas e quantitativas. Apresenta-se ainda, os procedimentos, as estratégias e os instrumentos de recolha de dados fundamentais para a sua elaboração, perante amostras específicas. O terceiro capítulo explana os dados recolhidos bem como um conjunto de interpretações que irão suportar a proposta de intervenção. É no último capítulo que se apresenta a proposta de intervenção no âmbito das técnicas de dança contemporânea, focando-se na sistematização e organização dos métodos dos professores, nas estratégias a implementar por estes e pelos sistemas de ensino onde estão inseridos, bem como nas sugestões de organização do módulo de uma disciplina tão diversificada e multidisciplinar como as técnicas de dança contemporânea.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. As técnicas de dança

As técnicas de dança têm-se mostrado, a par com a criação artística, evolutivas, inovadoras, interdisciplinares e transdisciplinares. A sua importância na formação de bailarinos advém de um intenso trabalho de corpo e mente. No entanto, as necessidades inerentes à prática profissional atual parecem ser “insuficientes” e pouco esclarecedoras, como se pretende demonstrar, promovendo discórdias entre os profissionais dos sistemas de ensino da área da dança. A formulação de questões como “quem faz?”, “o que faz?”, “onde faz?” e “para quem faz?”, ajuda-nos a perceber as diferentes abordagens, associadas a contextos com objetivos bem definidos, como é o exemplo do Ensino Artístico Especializado, ensino profissional e o ensino superior. Antes de aprofundar esta relação é essencial esclarecer um conjunto de conceitos que alicerçam esta reflexão, nomeadamente os de técnicas, métodos e metodologias.

Se regressarmos à etimologia da palavra técnica, na sua raiz grega, é possível constatar que *téchne* definia três conceitos: arte, técnica e ofício. Para Aristóteles técnica é uma atividade fundada num saber, assim, quem possuía o “dom” artístico detinha também um saber, logo orientava a sua produção (Santoro, 2006). Neste sentido, de acordo com Platão, o termo não significa apenas técnica, mas também habilidade. Esta é acompanhada de conhecimentos e de uma competência profissional, que não é meramente instintiva, ou seja, aparece, inevitavelmente, como uma modalidade do conhecimento (Pavani, 2008). No entanto, Elkins (2001) assume que, quando se afirma que uma técnica pode ser ensinada, mas que uma arte não pode, assume que os dois conceitos não se relacionam. Esta ideia, segundo o autor, já vem desde a época do Renascimento, apesar da sua ampla afirmação datar da era contemporânea, marcado pela Revolução Francesa, onde começam a surgir modificações ao nível social, económico, político e, consequentemente, ao nível das diferentes áreas artísticas (Smith, 2009). Neste seguimento, Rouge (2003), no contexto das artes plásticas, refere que “O artista já não é aureolado de um *savoir-faire*, manipula ‘coisas’. Do mesmo modo, já não realiza obras, fornece um ‘trabalho’ e apresenta ‘peças’.” (p.44), ou seja, esta transformação das formas de fazer arte pelos artistas valoriza, fundamentalmente, uma visão artística independentemente da técnica usada ou até da ausência da mesma. Por seu turno, no ensino da dança e, em particular, no ensino tutelado pelo Estado, parece ainda haver uma

necessidade de fomentar o ensino das técnicas de dança teatral¹ através de uma aprendizagem altamente focada em abordagens, onde a aquisição de uma técnica é o ponto de partida para a criação de um corpo que se exprime através movimento (Minden, 2005; Butterworth, 2012; Roche, 2015). Para Mauss (1968) as técnicas corporais são a maneira pela qual os homens, de sociedade para sociedade, de uma forma tradicional, se sabem servir do seu corpo, e, portanto, há uma íntima ligação com a ideia de cultura. O autor refere ainda que, cada sociedade tem hábitos próprios que

(...) do not just vary with individuals and their imitation, they vary especially between societies, education, proprieties and fashions prestige's. In them we should see the techniques and work collective and individual practical reason rather than, in the ordinary way, merely the soul and its repetitive faculties. (p.367)

Assim, a técnica pode ser definida como uma ação ou um conjunto de procedimentos, passíveis de ser ensinados com o objetivo de atingir um determinado resultado, bem como uma ferramenta de trabalho de uma determinada área (Fazenda, 2012). Apesar de surgir esta necessidade no âmbito artístico de separar estes dois conceitos – arte e técnica – seja na tecnologia, nas ciências ou nas artes, o uso de uma técnica existe e implica criatividade, conhecimento e até improvisação, critérios que as unem na concretização dos seus objetivos. Se “In dance, we work now with a multiplicity of techniques: physical, improvisational, compositional and performative.” (Burrows, 2010, p. xiii), a relação transversal e complementar entre a técnicas e a conceção da obra são indissociáveis. Neste sentido, é importante focar as considerações de Klein (2013) quando refere que:

Be it practices of organization, of friendship, of artistic creation, of reading and writing, of handling the body or tools – from this perspective, practices must always be ‘understood as the skillful performance of competent bodies’, even when they involve intellectual practices. (p.142)

Este desenvolvimento de diferentes capacidades, referido por Klein (2013), remete-nos, no caso particular da dança, para o facto de o conceito de técnica estar intimamente relacionado com o treino do corpo, mas também à aquisição de competências artísticas que são desenvolvidas em vários períodos ou eventos semanais denominados como aulas². O treino em dança, em termos psicomotores, foca-se na melhoria de capacidades que o corpo já detém a priori e desenvolve-se a partir de quatro grandes grupos principais:

¹ Segundo a antropóloga Fazenda (2012) a dança teatral “(...) tem como propósito da construção de uma performance, por parte de um grupo de intérpretes selecionados de acordo com a expectativas definidas por motivações artísticas e pressupostos estéticos determinados, para ser vista por um grupo de pessoas – o espetador ou público.” (p.43), logo, as técnicas de dança teatral têm como objetivo a preparação do sujeito para a sua ação performativa.

² A aula pode ser definida por um evento orientado e planeado pelo professor (Gibbons, 2007) onde o aluno/profissional aprende, desenvolve e consolida o trabalho técnico e artístico e que o prepara para o trabalho que tem de ser realizado ao longo do dia (Preston-Dunlop, 1995; Buckroyd, 2000).

força, flexibilidade, resistência muscular e resistência cardiorrespiratória que devem ser desenvolvidos gradualmente através da repetição de sequências de movimento promovendo, assim, o desenvolvimento da memória (Erkert, 2003; Ashley, 2005). É, então, na articulação entre os diferentes movimentos do corpo que se desenvolve a coordenação neuromuscular que estabelece formas para melhorar a eficácia do movimento e desenvolver os principais elementos artísticos, nomeadamente a perceção espacial, o ritmo e a dinâmica (Howse & McCormack, 2000; Erkert, 2003; Michael & Simmel, 2014) e, por isso, há que garantir que “Although technique class is not ideal for pure conditioning, the reality is that dancing strengthens dancing. Muscles adapt to what they practice.” (Erkert, 2003, p.54). Não obstante, o treino em dança deve equacionar alguns critérios fundamentais como a idade biológica e, consequentemente, a maturidade biológica (óssea, ligamentar e muscular), o desenvolvimento físico (força, flexibilidade) e a aquisição das habilidades técnicas desenvolvidas em cada prática (Xarez, 2012). Para além dos domínios psicomotores referidos anteriormente (padrões de crescimento físico e maturidade, aquisição de habilidades motoras, desenvolvimento neurológico, etc.) é importante também considerar e equacionar os domínios cognitivos (desenvolvimento da memória, a compreensão, o raciocínio, a capacidade de resolução de problemas e outras habilidades intelectuais) e os domínios afetivos (compreensão dos sentimentos e emoções, criação de significados, construção de relacionamentos, autoestima, entre outros), como ponto base para o desenvolvimento saudável entre corpo e mente.

Assim, consideramos que é difícil distanciar a técnica como processo de treino do corpo da conceção artística, visto que se procura reunir todos os processos envolventes na preparação do bailarino com vista a melhorar a prestação e desempenho em espetáculo (Xarez, 2012) e, simultaneamente, “preservar” ou promover a pesquisa de movimento expressivo, permitindo a interação entre os intervenientes no processo de criação de uma obra coreográfica (Bales & Netti-Fiol, 2008). Ou seja, este treino não é apenas centrado no âmbito da aprendizagem psicomotora, mas também artística. A forma como é desenvolvido o treino é, obviamente, diferente mediante o contexto e/ou estatuto onde se insere cada profissional de dança (Butterworth, 2012). A este propósito, Roos (2014) enquadra aquilo que são os “bailarinos de companhia” e os “bailarinos *freelancers*” categorizando-os e refletindo sobre a sua prática diária. Evidentemente que, no primeiro caso, à semelhança do que se passa nos sistemas de ensino, existe um espectro mais alargado de diálogo entre todos os intervenientes (diretores, professores e coreógrafos) potenciando uma progressão lógica no treino diário do corpo, que pode não vir a acontecer no segundo caso, fruto da disparidade orçamental e organizacional dos vários tipos de estruturas profissionais. Independentemente de casos pontuais e eventuais problemáticas associadas a questões laborais, é de referir que Xarez (2012) realça que os princípios do

treino devem contemplar uma ponderação racional no que respeita à organização e planeamento, para ser possível promover um melhor desempenho do bailarino. Para tal, o autor estabelece, como essenciais, os princípios de continuidade (a frequência das aulas/treinos), progressão (o aumento progressivo da carga de trabalho), individualização (o treino personalizado em função de cada corpo, mas também do papel que desempenha na performance), especificidade (a especificidade das habilidades motoras em função das metodologias/técnicas), reversibilidade (o planeamento adequado nos períodos de paragem) e periodização (organização dos ciclos de trabalho). Estes processos envolvem o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas específicas e especializadas, das ações motoras, o trabalho de condição física e preparação de coreografias. Considera-se então, que as técnicas de dança poderão estar intimamente relacionadas não só com os professores que as lecionam, mas também com a singularidade dos criadores e os próprios ideais estéticos na criação da obra artística. Apesar de, por vezes, surgirem ambivalências entre os contextos pedagógicos³ e a prática artística profissional, que se esperam equilibrados, estes não deixam de ser manipulados por cada professor, coreógrafo ou artista em função de cada contexto (Hamera, 2007). Paralelamente, Roche (2015) refere que “Depending on the choreographic process they [os coreógrafos] engage in, dancers could be considered, to be choreographic instruments or choreographer’s canvas (...)”. (p.2). Por isso, como se pretende validar, considera-se que a composição coreográfica também poderá integrar aquilo que podem ser as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade (Burrows, 2010), que serão definidas mais à frente. Assim, é possível afirmar que cada técnica constrói um corpo especializado e específico capaz de desempenhar tarefas através de competências previamente desenvolvidas, em função de uma visão estética e até de um contexto social e cultural. Se, por um lado, Hamera (2007) refere que a técnica de dança “(...) puts aesthetics in motion. It is the primary tool by which ideals are incarnated or resisted. To more explicitly physical the aesthetic domain, the more powerful the imprimatur of techniques and the more forceful its vocabulary, rhetoric and

³ Neste contexto é importante esclarecer o que se define como pedagogia. Para Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel (2013) a pedagogia é “(...) o conjunto de práticas refletidas para assegurar uma função educativa (...)” (p.438). Apesar de, no passado, na Grécia, se designar o pedagogo como o escravo que acompanhava a criança no caminho para a escola e que ensinava as lições de casa, mais tarde o pedagogo é designado como o professor ou seja, aquele que “(...) assume as tarefas particulares relativas aos alunos de uma turma; tem responsabilidade de acompanhar a sua formação, a sua informação e a preparação da sua orientação.” (Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel, 2013, p. 459). Os autores adiantam ainda que é difícil fazer a distinção entre a pedagogia e a didática, visto que esta última tem uma utilização recente. Ambas se direcionam para uma transmissão de conhecimento a um aluno, no entanto a pedagogia “(...) seria mais abrangente, ligando-se às relações afetivas em aula, ao clima da classe, incluído os saberes do mestre ou professor, habilidades, até mesmo truques da profissão”, já a didática seria “(...) mais rigorosa no sentido em que se ligaria mais a uma certa disciplina e ao seu ensino específico (...) [integrando] capacidades supostas transversais e homogêneas, como a atenção e a memória, o interesse, a curiosidade, a vontade, o que era encarado como aptidões quase independentes do esforço específico necessário para determinada aprendizagem.” (Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel, 2013, pp. 163-164). Na realidade a aprendizagem do aluno depende de um trabalho intelectual na capacidade de definir e resolver problemas e, por isso, a didática contemporânea integra também “(...) a situação-problema, a resolução de problemas, o obstáculo epistemológico, o objetivo-obstáculo, o conflito sociocognitivo.” (Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel, 2013, p. 164), estabelecendo assim uma nova visão ao processo de ensino-aprendizagem.

rituais (...)” (p.4), por outro, Fazenda (2012) refere que “As técnicas medeiam a relação do homem com o mundo, situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo.” (p. 61). As técnicas contemplam, assim, a componente motora do movimento, a componente estética das obras artísticas aliadas a uma tradição e a um saber próprio veiculado por impulsos daqueles que usam o corpo como forma de expressão. Isto vai ao encontro da constatação de Lepecki (2016), quando afirma no âmbito da estética, que “(...) the production of strangeness (in dance or in art at large) brought about by singularities is a helpful analytical tool in the sense that it replaces the modernist notion that conceives of art as the creation of ‘the new’.” (p.6), garantindo que as opções de cada profissional são reflexo também de um passado articulado com um presente histórico, social e cultural.

As técnicas de dança obedecem a modelos de desenvolvimento que potenciam, através do movimento, um trabalho conjunto entre o corpo e a prática artística. A este propósito, é primordial esclarecer os conceitos de metodologia e método, no âmbito metodológico-didático. Apesar dos dois conceitos poderem ser confundidos, se a técnica se refere às atividades desenvolvidas na sala de aula usadas na implementação de uma abordagem, o método é um plano explícito para a apresentação das matérias ensinadas que pode seguir numa série predefinida ou um conjunto de etapas, cada uma com uma função articulada no desenho metodológico geral. Considera-se, deste modo, que o método consiste no conjunto de etapas de um processo que se apoia em técnicas ou num conjunto de procedimentos para atingir determinado resultado. Assim, apurar os resultados e as conclusões da utilização dos vários métodos é, comumente, designado por metodologia, ou seja, o estudo dos métodos que visa a solução de uma problemática (Grenfell & Harris, 1999; Kumar, 2008).

Normalmente, os métodos tradicionais de ensino de dança, ou seja, aqueles que se prendem com as técnicas mais estruturadas e consolidadas, obedecem a sequências, passos e/ou conteúdos pré-definidos pelos seus mentores. As técnicas de dança, geralmente, referem-se a um conjunto sistematizado de gestos codificados, repetíveis e transmissíveis. Estas estão comumente ligadas a um treino psicomotor específico do corpo, sendo que a forma como cada profissional a usa provém fundamentalmente de ideais de um conjunto de personalidades do meio artístico, que desenvolveram métodos altamente influentes que se foram enraizando na área do ensino de dança (Minden, 2005; Roche, 2015; Pouillaude, 2017). Permitem, assim, que a projeção de um legado nas gerações futuras seja realizada através de programas pré-definidos ou por via dos profissionais treinados a partir desses métodos. Esta tradição prolongou-se até aos dias de hoje e continua a seguir o legado de muitos dos promotores das técnicas de dança de referência. Por isso, Pouillaude (2017) refere que “(...) a ‘dance technique’ depends on a collection of discontinuous ideal gestures entities, such as *développé à la seconde*, the

entrechat quatre ou six, the Cunningham curve, or the Graham contraction.” (p.69), o que nos permite afirmar que as técnicas de dança ainda se caracterizam por um conjunto de códigos ou terminologias específicas que as identificam e se continuam a afirmar dentro dos sistemas educativos como corrobora Butterworth (2012):

After absorbing the general kinesthetic principles of alignment, the students study bodily coordination from a number of perspectives: some styles work with a sense of congruence where all the bits of work as one, as classical ballet or graham technique; other styles tend to use isolation, the spine, the solar plexus or the pelvis; the body might be asked to achieve three or four different movements at same time, depending on the genre or style. (p.17)

No contexto da dança teatral e até da dança social⁴, é possível encontrar técnicas estereotipadas, puristas e fechadas (Batalha, 2004). A técnica de dança clássica, a técnica de dança moderna e até as danças de sociais obedecem a um conjunto de *skills* (habilidades) técnicas específicas aliadas (normalmente) a uma indumentária particular, reflexo histórico-cultural das épocas onde e quando surgiram. No entanto, com as técnicas de dança teatral “Forma-se um corpo idealizado apto a executar determinados movimentos advindos de diferentes propostas artístico-estéticas (...), os quais são colocados à disposição da imaginação criativa dos seus coreógrafos.” (Gehres, 2008, p. 93). Mais uma vez, estes movimentos utilizados nas técnicas referidas pela autora são designados pelos seus mentores e requerem uma codificação ou nomenclatura, que podem ter uma ilustração literal e/ou metafórica para designar áreas-chave do corpo e das suas relações (Foster, 2003; Butterworth, 2012; Pouillaude, 2017). Esta nomenclatura é desenvolvida por princípios, convicções ou ideais culturais, filosóficos, anatómicos entre outros, que afirmam posições singulares daqueles que promovem a aprendizagem em dança. Assim as técnicas de dança podem promover diferentes aprendizagens para que os alunos se possam mover de formas particulares, através de vocabulários de movimento, qualidades de movimento e formas de agir impostas ou motivadas pelos professores (Gibbons, 2007).

A necessidade de codificar fragmentos de movimento tornou-se importante para a aquisição de uma linguagem universal adotada na prática de dança. Neste sentido, é possível referir a técnica de dança clássica, que, pela antiguidade, estabilizou o seu vocabulário o que lhe conferiu uma dimensão universal. Esta universalidade é também outorgada pelos diferentes contextos onde e quando cada prática se afirma. Apesar de ser difícil de definir o espaço e o tempo onde nasce esta técnica de dança, conjectura-se que

⁴ Para Fazenda (2012) “A separação entre quem dança e quem assiste, que caracteriza a dança teatral, esbate-se ou anula-se no contexto da ocorrência da dança sociais.” (p.47), neste sentido, entenda-se como danças sociais aquelas onde o papel de quem dança e quem assiste pode ser alternado, sendo que os seus objetivos se centram na interação social, no convívio e no entretenimento.

provenha das cortes italianas, francesas e russas (Franco & Nordera, 2016). No entanto, a sua efetiva codificação e sistematização, como técnica de dança clássica, surge no reinado de Luís XIV, posteriormente solidificado pela *Académie Royale de Danse* e *Académie Royale de Music*, atualmente designada por *School of the Paris Opera Ballet* (Minden, 2005). Já Vaganova (1969) refere que seria inevitável que a codificação da técnica de dança clássica se vinculasse à língua francesa, da mesma forma que a medicina ao latim e os desportos ao inglês. Obviamente que ser-se pioneiro numa determinada abordagem ou área confere legitimidade para se adotar conceitos formalmente definidos, seja através da sua língua original ou por designações adotadas pelos seus mentores. No entanto, este paradigma parece estar em mudança, visto que as abordagens técnicas se multiplicaram, fruto da globalização e, consequentemente, das mudanças e de novas conceções artísticas e estéticas adotadas pelos criadores, nas suas épocas, pois:

A singularidade das propostas coreográficas decorre (...) das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2012, p.175).

Ou seja, há que considerar no ensino da dança aquilo que são as práticas dos profissionais de forma a exponenciar e valorizar perspetivas próprias, visto que os professores aproveitam muitas das suas experiências, habilidades e capacidades para desenvolverem os métodos de ensino (Diehl & Lampert, 2011). Portanto, se “The immersion in a specific training approach can cultivate in-depth skills that give dancers the opportunity to differentiate between different choreographic languages.” (Roche, 2015), muitas das experiências trazidas pelos profissionais podem provir das suas conceções e abordagens artísticas (Pouillaude, 2017). Por seu turno, esta absorção pode provir não só deste tipo de experiências como das próprias vivências pedagógicas, pois é este hibridismo que constrói o profissional como pedagogo. Assim, são as preferências pessoais, experiências ou contacto com outras técnicas e métodos de ensino que influenciam e transformam as informações recebidas e são, posteriormente, traduzidas por cada profissional (Diehl & Lampert, 2011). Não existem limitações, existem apenas teorias que se vão solidificando com a experiência pessoal e profissional. Há, no entanto, uma atualização das competências, princípios e habilidades definidas por cada profissional. Estas surgem como “pequenas” mudanças fruto da evolução cultural e, consequentemente, das perspetivas do corpo enquanto instrumento de manifestação artística. Para tal, há que considerar os períodos históricos onde se insere cada abordagem, visto que nos encaminha para diferentes formas de olhar para o mundo e para as abordagens adotadas. A visão daquilo que pode ser definido como dança foi sendo alterada ao longo dos séculos, logo,

inevitavelmente, a visão do instrumento de trabalho – o corpo – também é condicionada. Assim, as mudanças das diferentes formas de dança, enquanto expressão artística, estão condicionadas pelos próprios ideais dos corpos que agem em cena, idealizados e concretizados em função das visões artísticas de cada criador (Thomas, 2003; Fazenda, 2012). Este processo é evolutivo, no sentido em que esta visão está relacionada também com as propostas dos coreógrafos que se enquadram em determinada época. Assim, o treino do corpo, como já foi referido, está também relacionado com a aprendizagem de coreografias, logo, existe um processo dialético entre a aquisição da técnica necessária para o desempenho de determinada obra artística.

1.1 O corpo das técnicas e as técnicas de corpo

Cada técnica de dança constrói um corpo especializado e esteticamente direcionado para a aplicação num determinado desempenho artístico (Fazenda, 2012). Logo, reflete um determinado estereótipo de corpo, visto que a sua incorporação exige que cada profissional se identifique com a cultura a ela aliada (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010). No *ballet* clássico, por exemplo, apelava-se às formas geométricas e às amplas linhas do corpo no espaço para ilustrar o corpo edílico, gracioso e leve. Sendo uma técnica de dança teatral tão focada num uso do corpo “fora” da sua naturalidade requer uma prática regular capaz de desenvolver e/ou manter as suas capacidades de forma a garantir a sua plena ação em cena. Para tal, as aulas de técnica de dança clássica centram-se em três grandes secções capazes de promover a construção destas qualidades/características. A primeira, que se desenrola com o apoio de uma barra, procura desenvolver competências e capacidades através de exercícios isolados de preparação das diferentes partes do corpo, com especial foco nas pernas e pés com o objetivo de desenvolver o alinhamento, rotação externa dos membros inferiores (*en dehors*), flexibilidade, coordenação e força. A segunda parte funciona como uma transposição do aprendido na secção anterior, focando-se em diferentes ângulos dos ombros (*épaulement*), grandes extensões dos membros inferiores, voltas e saltos. Da última secção destaca-se as sequências longas (*enchaînements*), que potenciam a deslocação pelo espaço combinando os diferentes elementos desenvolvidos nas secções anteriores com uma vasta gama de direções e transições aliada a pequenos gestos ou maneirismos graciosos tão característicos desta prática artística (Butterworth, 2012; Krasnow & Wilmerding, 2015). Assim, é fundamentalmente usada a verticalidade e o uso predominante dos braços e pernas e, por isso, as habilidades técnicas distinguem-se pelas amplas extensões das pernas nas mulheres e pelos elevados saltos e múltiplos giros realizados pelos homens. Esta distinção entre géneros era comum na era do *ballet* clássico. A este respeito, Butterworth (2012) refere:

Here, the function of the class may be to ensure some knowledge of the genre; to introduce specific styles; to underpin contemporary techniques; to strengthen the body and develop control, particular in the legs and feet, or to challenge coordination or stamina. (Butterworth, 2012, p.18).

Esta noção do movimento virtuoso ou do virtuosismo definida por Preston-Dunlop (1995) como “A display of skill for its own sake that a kinesthetic response of wonder and delight in the viewer.” (p.559), tem vindo a redefinir-se ao longo dos séculos, como se poderá constatar mais à frente, fruto, em parte, das diferentes perspetivas estabelecidas pelos diferentes coreógrafos e mentores de várias técnicas⁵. Existe, assim, uma constante evolução ou reinterpretação do corpo na dança, provindo também das visões do mundo e das diferentes configurações coreográficas, que lhe conferem múltiplas formas de agir no espaço performativo.

1.1.1 As origens americanas – entre a negação e a negociação

Depois de uma ampla afirmação deste corpo edílico promovido pela técnica de dança clássica e pelos ideais do *ballet* clássico, em oposição, insurge-se um conjunto de outras manifestações artísticas que ampliaram as visões do corpo e consequentemente das próprias obras artísticas, como refere Migdalek (2015) quando afirma que “The iconoclastic pioneers of modern dance revolted against and challenged many of established norms of the ballet form: they turned feet inward; they worked into the ground and not toward the heavens.” (p.89). As técnicas de dança emergem como uma preparação de um corpo expressivo, alusivo a cada prática artística. As “negações” ou oposições ao que o *ballet* clássico se proponha surgem como novas opções reflexo também de um conjunto de acontecimentos históricos, culturais e sociais que se espoletaram, fundamentalmente, pela necessidade de criar linguagens alternativas na apresentação e conceção das obras coreográficas. Mais uma vez, torna-se difícil redefinir épocas históricas e altamente fechadas, como acontece em outras áreas artísticas (música ou pintura), onde se consegue catalogar períodos histórico-culturais aliados a determinados artistas e respetivas obras. Ao invés de denominar quais os impulsionadores da era moderna, pós-moderna ou contemporânea, opta-se tal como Louppe (2012) refere, por considerar todos aqueles que surgem após o *ballet* clássico como contemporâneos, apesar de algumas vezes serem aliados a períodos histórico-artísticos, como define a literatura onde nos suportamos. Percebe-se assim que, neste período, entre o final do século XIX e meados do século XX, não foi constante a visão do corpo e, consequentemente, das técnicas de dança, surgindo

⁵ Apesar das técnicas de dança poderem ser identificados pelas diferentes perspetivas de cada coreógrafo, encontram-se diferentes formas de serem identificadas, no sentido em que as técnicas de dança podem, por um lado, ser catalogadas a partir do nome do seu mentor ou, por outro lado, pelo mero foco base de um trabalho específico do corpo no espaço e no tempo, como poderá ser constatado na sequência da sua apresentação.

abordagens complementarmente opostas aos ideais clássicos, bem como outras que surgem como uma negociação entre o que se fazia e o que se passou a fazer.

Esta “nova era” foi designada por Louppe (2012) por *grande modernidade*, comumente também designada por *modern dance*. Esta abarcou as carreiras de várias bailarinas americanas como Isadora Duncan (1877-1927) e Doris Humphrey (1895-1958), depois de ter sido antecedida por um período, no final do século XIX, impulsionado fundamentalmente pelos *Ballets Russes* de Sergei Diaghilev, onde a reação a abordagens artísticas diferentes das tradicionais não foram bem-recebidas. Esta “nova era” “(...) reenvia-nos para um quadro de criação em que o coreógrafo, bailarino e pensador, inventa não somente uma estética de espetáculo, mas um corpo, uma prática, uma teoria, uma linguagem motora.” (Louppe, 2012, p.46). Esta reação ajudou a inspirar uma espécie de dança de movimento livre através de dois acontecimentos. Um foi o sistema natural de gestos expressivos desenvolvido, no século XIX, pelo filósofo François Delsarte (1811-1871), como uma alternativa para os “maneirismos artificiais” tão habituais nas apresentações da época. O outro foi um sistema de aprendizagem musical através do movimento do corpo, criado por Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que posteriormente o usou como método de treino para vários bailarinos e que procurou dar à dança o grande poder da comunicação. Durante o mesmo período, vários coreógrafos, como o russo Michel Fokine (1880-1942), também olharam para fontes similares, reagindo contra o século XIX, com esta nova maneira de ver a dança teatral. De forma a ilustrar e a clarificar as diferentes abordagens às várias técnicas de dança contemporânea e às diferentes visões de corpo, reflexo das ecléticas manifestações artísticas que surgiram em oposição ao *ballet* clássico, procurou-se encontrar um grupo de personalidades de relevo no âmbito técnico-artístico, de forma a criar uma linha condutora na evolução do corpo na dança e, conseqüentemente, no seu treino.

Com Isadora Duncan, o corpo standardizado pelo *ballet* clássico foi considerado antinatural. Entre os séculos XIX e XX, nos Estados Unidos da América, apelava-se ao corpo menos mecânico e mais orgânico, que se exprimia por movimentos contínuos, livres e ondulantes e que procurava que a sua técnica “penetrasse” o corpo, modelando o movimento através do funcionamento harmonioso com a natureza (Daly, 1995). Assim, constata-se que Duncan negava o artificialismo das poses do *ballet* e o constrangimento imposto pela indumentária e, por isso, dançava descalça. Esta considerava que o *ballet* era um inimigo da expressão das emoções pelas imposições antinaturais que impunha ao corpo e, então, destacava na sua prática os movimentos elementares do corpo humano, fluídos e leves. Inspirada pelas figuras gregas, utilizava as suas poses e frisos, em oposição aos desenhos espaciais retos e geométricos da técnica de dança clássica. Assim, os percursos utilizados centravam-se numa “descaracterização” geométrica das linhas e

formas, mantendo uma proximidade com a natureza através da graciosidade e dos padrões de respiração, assegurando que desta forma as emoções se expressavam naturalmente. (Butterworth, 2012; Fazenda, 2012). Para além disso, apoiava-se nas estruturas musicais clássicas para acompanhar a eloquência do seu movimento. Acreditava que a música era a expressão mais verdadeira da alma e, por isso, replicava-a na estrutura coreográfica, ou seja, não existia uma autonomia da dança em relação à música. Desta forma, os seus bailarinos representavam cenários imaginários simples, guiados e mediados pelo desenvolvimento harmónico (Foster, 2003). A técnica de Isadora Duncan pode não ter sido tão desenvolvida e sistematizada, em termos metodológicos e pedagógicos, como outras da geração seguinte o foram, no entanto, a coreógrafa tinha ideias claras no que respeita à forma como deveria preparar os bailarinos para as suas obras. Destaca-se, assim, a respiração como um princípio fundamental ao trabalho técnico. Por um lado, foi impulso para o seu intenso estudo sobre as consequências do movimento (ação-reação) nas diferentes formas de usar o tronco, por outro lado, sendo a motivação principal para a criação de movimento, desenvolveu diferentes padrões e ritmos que fortaleceram a musicalidade que tanto a caracteriza. À semelhança da técnica de dança clássica, a aula poderia incluir o trabalho na barra, o trabalho no centro e combinações de movimento que permitiam atravessar o espaço através de elementos como andares, corridas e saltos (Legg, 2011; Giguere, 2014). Se na perspetiva artística rompia com a visão do corpo na dança teatral, garantido uma fiabilidade naquilo que é o corpo na sua génese, na perspetiva da aula continuava a usar a barra como alicerce ao trabalho de corpo e mantinha a íntima relação com a estrutura musical, tão comum nas abordagens clássicas da dança, que surgem posteriormente como legado para José Limón (1908-1972).

Em meados dos anos 30, José Limón baseia-se nos princípios de movimento desenvolvidos por Doris Humphrey (idênticos aos de Isadora Duncan) e, por isso, a literatura designa esta técnica como *Humphrey-Limón* (Preston-Dunlop, 1995; Candy, 2006; Butterworth, 2012). A pesquisa e conceção artística surge a partir de eventos históricos ou outros temas que reflitam a experiência humana. Procurava, assim, expor as emoções humanas através de padrões de movimento naturais e livres (Lewis, 1999; Legg, 2011; Butterworth, 2012). A pesquisa de movimento surge a partir destes ideais, no entanto, centra-se no uso da gravidade através da queda e recuperação, ações de vaivém e balanceares (*swings*, *rebound* e *rebound*) associados a outros princípios como suspensão, oposição, energia e sucessão. O uso do peso surge na sequência dos princípios apresentados anteriormente e podia ser vivenciado a pares, fortificando também esta relação e importância da entreajuda no grupo (Legg, 2011). À semelhança de Duncan, a respiração é um elemento central da sua técnica, consequência da aplicabilidade da gravidade no corpo através do isolamento das suas partes (Legg, 2011; Butterworth, 2012).

Não apresenta uma linguagem muito codificada, pois “These concepts [referem-se aos princípios] form the basic vocabulary of the Limón style, and it is the dancer’s physical mastery of the vocabulary that makes the movement look expansive, effortless and free.” (Lewis, 1999, p. 36). Neste sentido, acreditava que ao definir um vocabulário de movimento deixaria de conferir a liberdade que a própria naturalidade do corpo e da própria técnica detinham. Curiosamente, constata-se que na técnica Limón é possível identificar alguns movimentos também utilizados por Merce Cunningham (1919-2009). Um dos exemplos é o que Cunningham definiu por *curve* (curvatura das costas) mas que Limón apenas o ilustrava a partir da sua ação natural (*head bend*). A utilização do espaço engloba o uso dos níveis – chão, centro e deslocações –, o que também é concomitante com a própria estrutura de aula. Esta assemelha-se à de Duncan no que respeita ao trabalho de centro e deslocações, mas apresenta também um desenvolvimento do trabalho ao nível do chão. Em termos musicais podem ser utilizados compassos variados, visto que na sua técnica, as variações rítmicas podem ser um aspeto relevante, reflexo do que propõe nas suas obras artísticas (Legg, 2011). Esta versatilidade musical poderá ter mais-valias e ser transversal a outras técnicas, visto que alternar a energia, o tempo e o ritmo pode ser adequado a qualquer prática de dança, desde a técnica de dança clássica até às técnicas mais vanguardistas (Diehl & Lampert, 2011; Legg, 2011). Esta relação com a música confere-lhe também um maior fraseamento do movimento (*phrasing*) que lhe permite pontuar e/ou agrupar movimentos dentro de uma mesma frase. O conceito de *phrasing* foi, anteriormente, invocado por Yvonne Rainer (1934-), considerando que este “(...) presupposes an organic arch form, with a beginning, development, and climax in middle and end, arising from organic distribution of energy, often manifested in breathing and contraction-release.” (Cvejic, 2015, p.127). Na mesma perspetiva, Preston-Dunlop (1995) e Lewis (1999) referem que o fraseamento é a sucessão de dois ou mais movimentos consecutivos e que se relacionam com o processo de execução. Portanto, quando num exercício são articulados diferentes movimentos, todos têm o mesmo peso e são igualmente enfatizados, criando uma lógica nas sequências de movimento. Desta forma, surge com Limón a noção de *motion*, percebendo que é possível encontrar um encadeamento lógico e orgânico do movimento no espaço e no tempo (Preston-Dunlop, 1995). Deste modo, apelava a um corpo mais direcionado para as suas funções comuns, ao invés das propostas antinaturais do *ballet* clássico que entravam em conflito com os princípios da anatomia e mecânica do corpo. Importava-lhe trabalhar um corpo expressivo capaz de lidar com aquilo que o mantém vivo – a respiração e o uso consciente do peso do corpo que, aliado ao uso das qualidades de movimento, seriam promotores dos significados que pretendia dar às suas obras (Limón, 2001; Candy, 2006; Dunbar, 2009). Apesar disso, não deixava de utilizar um conjunto de princípios que provinham da técnica

de dança clássica, com garantias que a sua aplicabilidade não condicionava esta ação natural do corpo, característica tão presente nos ideais de Isadora Duncan. Não obstante, enquanto Duncan acreditava que a sua técnica preparava o corpo como um instrumento que se podia expressar livremente, Martha Graham (1884-1991) garantia que a sua técnica tinha potencialidades para preparar o corpo para este se expressar de acordo com as solicitações que lhe poderiam ser impostas (Sorgel, 2015). Apesar disso, também se debatia contra os propósitos do *ballet* clássico e seguia os ideais expressivos de Duncan.

Martha Graham foi uma das figuras mais emblemáticas da dança americana no século XX e, apesar de negar muitas das abordagens clássicas, maioritariamente ligadas à prática artística, manteve-se enquadrada nos cânones da técnica de dança clássica, seja pelos pressupostos de aula (embora use o corpo ao nível do chão) ou por alguns pressupostos do treino do corpo. Considerava que a técnica integrava o corpo a partir de uma mente madura e, por isso, a considerava como uma prática de submissão e libertação, onde existiam exigências motoras para a sua expressão, nomeadamente flexibilidade, força e controlo (Foster, 2003; Butterworth, 2012). No decorrer da sua longa carreira, a técnica que desenvolveu parece não ter variado, a não ser no sentido de uma consolidação e sistematização. A este propósito, é importante referir que grande parte da aula da técnica de Graham se centra em exercícios executados no chão, aplicando os seus princípios chave de *contraction* e *release*, contribuindo assim para um desenvolvimento da zona dorsal das costas, que anteriormente era “imóvel” (Stodelle, 1984). A aula pode ser dividida em três grandes secções, nomeadamente o trabalho no chão, trabalho na vertical e deslocamentos e diagonais (onde se podem inserir exercícios como saltos, andares e articulações entre vários níveis espaciais de onde se pode destacar o princípio da *fall and recovery*). Existe, assim, uma antítese entre a extensão do corpo, por instantes “sem peso”, e a compensação do mesmo. Dentro de cada secção, cada exercício é executado mais do que uma vez antes de se mudar para outras posições ou exercício à semelhança do que acontece na técnica de dança clássica.

Mesmo para o espectador menos informado, é evidente que Graham usa uma linguagem típica e completamente original. Existem, como já foi referido, elementos da dança clássica, embora reformulados (Preston-Dunlop, 1995; Thomas, 2003; Smith-Autard, 2010). Por exemplo, Graham utiliza a *attitude*⁶ da técnica de dança clássica, mas quase nunca é projetada para trás e sim para a lateral ou para a frente. Encontram-se também, na sua técnica, movimentos de cabeça que remetem para os rituais hindus, que tanto a inspiraram artisticamente e que também deram origem a um coeso vocabulário de

⁶ Entenda-se por *attitude*, uma pose estática onde a perna de trabalho está fletida e um braço ou ambos em extensão para cima, enquanto que a perna de base se encontra alinhada sobre o eixo vertical. Os braços e as pernas projetam-se em três dimensões.

movimento e uma linguagem corporal original. Graham coloca o gesto fundamental ao nível da região dorsal das costas, enfatizando a ideia de que viver é respirar, dilatar a caixa torácica e depois comprimi-la. Assim, toda a sua filosofia para o movimento assenta nos princípios da *contraction* e *release*, que ilustram a ação de contrair os músculos e soltar a energia muscular através da respiração (Freedman, 1998; Franco, 2012). Portanto, a sua técnica é baseada na respiração, uma função vital e básica do corpo humano e, por isso, refere que “I have based everything that I have done on the pulsation of life, which is, to me, the pulsation of breath. Every time you breathe life in or expel it, it is a release or a contraction.” (Graham, 1991, p.46). Se a zona dorsal é o epicentro do movimento, este estende-se a todo o tronco e de forma bem visível no abdómen, tal como Freedman (1998) tão bem ilustra:

In a contraction, her dancers drew their torsos into a gut-clenching grip, tightening, or contracting, the stomach muscles and pushing the pelvis forward. In release, their bodies returned to a normal state. The action that triggered the contraction and release of muscles was breathing. Squeezing out the breath was a contraction. Taking in the breath was a release. (p.56)

Graham retoma um outro princípio comum às tendências da *grande modernidade*: a força do gesto acontece em função da força da emoção. Reage bruscamente à pulsão emotiva, por vezes de forma convulsiva, cortada com grandes pausas que promovem momentos proporcionais à exposição de emoção, impondo constantes mudanças de eixo (*tilts*). Volta a descobrir gestos de rituais primitivos, apesar de reinventados, como exercícios com os joelhos muito flexionados, típico das culturas mediterrânicas e orientais antigas. Graham (1991) afirma que o seu interesse pela cultura oriental provém da sua experiência interpessoal com as suas comunidades e com filosofias que se debruçam sobre as emoções e o seu automático contágio para com os outros, ou seja, são também experiências aliadas a uma prática cultural, que espoletam o seu pensamento técnico-artístico. Todo o corpo é potência para o movimento, pois a sua unidade é significativa, apesar de se afirmar não só pelo uso da respiração, mas também pelo uso e desafio da gravidade que atrai o bailarino para o chão. Neste sentido, Freedman (1998) afirma que “She invented a series of falls in which the dancer, on bent knees, sinks slowly backward in a spiral motion, with nothing break the fall, then recovers by reversing the process and spiraling forward and upward to stand erect.” (p.58), garantindo assim que estes princípios se relacionam com um inevitável interesse pelo mundo envolvente e, conseqüentemente, com o seu legado técnico e artístico. O seu percurso veiculado pela prática artística levou-a a um trabalho com um amplo grupo de profissionais que, mais tarde, ampliou e

reformulou as suas práticas ao nível técnico e artístico, como foi o exemplo de Merce Cunningham.

Cunningham surge como um marco na forma de ver e apresentar a dança ao nível do espetáculo. Esta mudança de rumo mantém o princípio de executar e apresentar o movimento, mas retira-lhe a expressividade, conservando, no entanto, o estereótipo virtuoso do bailarino tão característico da técnica de dança clássica. Ao contrário de Graham, que expressava “dramaticamente” as mais íntimas realidades humanas através de temas históricos e mitológicos da Grécia antiga, o corpo de Cunningham expressa puramente a forma como se move. Daí este corpo poder ser assemelhado a “uma máquina de movimento” ou a “uma marioneta”, apesar de manifestar a sua origem biológica pelo cansaço e suor conferido pelas múltiplas variações de movimento (Foster, 1986; Sorgel, 2015). Para além disso, altera radicalmente a questão hierárquica, propondo uma maior democracia entre todos os responsáveis pela construção da obra artística. Foster (1986) refere que Graham distinguia-se de Cunningham fundamentalmente por esta democracia implementada nas obras. Esta centra-se, fundamentalmente, na construção coreográfica que enfatiza o papel de todos os bailarinos de igual forma, bem como a apresentação tridimensional do corpo, valorizando-o como um todo. Esta nova conceção hierárquica do corpo trouxe também uma nova visão do espetáculo por parte do espectador. O caos organizado criado por Cunningham destabilizava o olhar do espectador habituado às comuns sincronias em grupo para uma mesma perspetiva, ou seja, fazia com que nenhum lugar numa plateia fosse privilegiado (Banes & Carroll, 2006; Fazenda, 2012). Aqui todos os corpos passam a ter a mesma importância, onde o género se dilui entre outros elementos do espetáculo. O seu objetivo seria, por um lado, dar a mesma importância ao bailarino que se encontrasse à frente do palco e ao que estivesse no fundo do mesmo e, por outro lado, conferir ao espectador mais possibilidades de interpretação das suas peças. Isto fez com que cada espectador pudesse retirar uma interpretação “única” de cada peça de Cunningham. Este tipo de leitura, pelo espectador, surge em oposição a Graham que era adepta da “centralização” em determinados personagens, fruto também da narrativa impressa nas suas obras.

Muito próximo do vocabulário da técnica de dança clássica, Cunningham incluiu na sua técnica uma maior importância a nível das costas (à semelhança de Graham), mas atribui-lhe uma nova configuração e vocabulário. Para se referir aos movimentos de alongamento, contração e torção do tronco, denomina-os como *curve* e *arch*. Os braços funcionavam como o prolongamento das costas, logo não adaptavam formas exatas, ao contrário da técnica de dança clássica onde existia um arredondamento dos braços a partir das articulações do cotovelo e do pulso e uma adoção de elementos “decorativos”. O corpo é dividido em duas partes: o tronco e as costas fortes e controladas e as pernas (e os pés)

com um trabalho rigoroso e veloz (mas sem grandes amplitudes). Já os braços interagem, mas com oposição do movimento das pernas, promovendo assim um complexo trabalho de coordenação motora (Preston-Dunlop, 1995, Morgenroth, 2004; Butterworth, 2012). Neste sentido, Cunningham & Lesschaeve (1991) afirmam:

I told you I was interested in the beginning in the idea of using both the back and the legs. I thought that in the modern dance, they use the torso, the back a great deal, the legs not so much. In the ballet, on the other hand, they used the legs a great deal, the arms too, in the great Russian School, and the back not so much, though the back obviously sustains the legs and arms. (p.59)

Parece, assim, haver uma negociação entre o que existia e o que passou a existir, valorizando algumas das práticas em detrimento de outras. Não obstante, o facto de não existir barra, possibilitava ao bailarino um desenvolvimento bastante acentuado a nível da consciência de centro⁷. No entanto, é possível considerar que esta técnica “inclui” elementos da técnica Graham e da técnica de dança clássica, promovendo assim um conjunto de novas possibilidades às configurações estabelecidas por Cunningham.

As aulas de técnica Cunningham, ao contrário de parte da aula de Graham, são trabalhadas fundamentalmente na vertical, à semelhança da técnica de dança clássica. Esta opção está intimamente ligada à própria naturalidade do quotidiano do ser humano, que comumente passa muito mais tempo na verticalidade e, por isso, raramente utiliza o chão. Cunningham tenta que, em grande parte da aula, seja trabalhada a musculatura das costas, que normalmente não é trabalhada com tanto ênfase em outras técnicas, pois é com este foco que o corpo encontrará mais possibilidades de movimento bem como o seu uso tridimensional (Cunningham & Lesschaeve, 1991). Genericamente, a aula pode conter duas grandes secções: centro (trabalho de fortalecimento dos músculos e articulações, trabalho de equilíbrio e constantes mudança de direcções) e deslocações e diagonais (onde se incluem os saltos, deslocações pelo espaço como andar, correr, saltar, entre outros). Eventualmente, podem ocorrer sessões de improvisação no final da aula, fruto também do uso do acaso e indeterminação das operações de composição que adota na construção das suas obras coreográficas.

A função das técnicas de dança na *grande modernidade*, como a própria Martha Graham descrevia, consistia em libertar do corpo e eliminar tudo o que não lhe permitia desenvolver as capacidades para se expressar genuinamente. Ironicamente, este conceito de corpo natural, fortemente afirmado por Isadora Duncan, foi exposto a múltiplas abordagens de dança e a diferentes programas de treino do corpo que se foram

⁷ Entenda-se como centro o “ponto” através do qual o corpo se pode suspender e equilibrar. Pode também ser designado como centro de gravidade e não tem uma localização fixa ou *standard* no corpo, pois a sua localização exata depende da constituição do indivíduo e da posição que o corpo adota (Preston-Dunlop, 1995).

sistematizando e codificando, inscrevendo-se em relações, não necessariamente convencionais, entre o corpo, o movimento e o significado. Todas as abordagens técnicas referidas anteriormente, distantes das suas ideias originais e dos seus criadores, são agora transmitidas através de programas de treino altamente formalizados. Tal como a técnica de dança clássica, este treino poderá envolver um desvanecer dos traços físicos e dos processos de inscrição naturalmente transmitidos aquando do seu surgimento (Dempster, 2010).

1.1.2 O apogeu da singularidade e a hibridização das técnicas de dança

A sistematização e formalização das técnicas de dança começa a dissipar-se entre os anos 70 e 80 com Steve Paxton (1939-), que se afirmou com uma nova forma de fazer e apresentar dança denominada como contacto-improvisação (*contact-improvisation*). Se as novas abordagens de Duncan se apresentam como um forte marco na história da dança pelo rompimento com os fundamentos do *ballet* clássico, Paxton destaca-se ao nível do treino do corpo e da conceção do espetáculo de todas as abordagens anteriormente referidas. Segue o legado de Cunningham na quebra de hierarquias, onde se procura a ascensão de um corpo autêntico, único e valorizado dentro das suas capacidades. O contacto-improvisação caracteriza-se pela ação de duas (ou mais) pessoas em contacto permanente, onde o movimento surge de forma espontânea. Tem como objetivo a exploração constante do bailarino, confrontando a sua relação com a gravidade com a dos outros os corpos e, ao contrário das técnicas de Graham e Cunningham, não possui um vocabulário fixo ou posições a serem aprendidas pelos bailarinos, mas sim no desenvolvimento de competências sensitivas apoiadas em determinados princípios que moderam a interação entre dois corpos (Albright, 1997; Albright & Gere, 2003; Burt, 2007, Fazenda, 2012). Existe fortemente, nesta época, uma equidade do género e até uma descaracterização do mesmo, onde os homens e mulheres são tratados de igual forma, não havendo uma hierarquia nos “papéis” que desempenham ou na forma como são treinados (Allison, 1999; Dean & Smith, 2007; Migdalek, 2015). Portanto, o corpo a partir de Paxton deixa de “ter” género ou forma, podendo projetar-se da mesma forma com diferentes significados não estereotipados. Este corpo multifuncional do século XX é definido pela antropóloga Fazenda (2012), como sendo um corpo que

(...) se pode contrair, que se torce e dobra, que toca no chão, que se projeta também na horizontal. À permanente procura de um equilíbrio precário do corpo colocado na vertical sobre apenas um dos pés, induz-se também a possibilidade de provocar o desequilíbrio. À linha alongada das pernas e do tronco, aos desenhos sinuosamente arredondados dos braços, acrescentam-se as dobras, as formas côncavas, as torções, os movimentos em onda e espirais. (p.64)

Não obstante, é também um corpo que está em constante procura pela sua singularidade, em constante mutação através da pesquisa de possibilidades que encontra na relação com o espaço, com o tempo e com os seus pares.

Numa outra perspetiva, o contacto-improvisação esteve intimamente ligado às apresentações em espaços não convencionais, onde bailarinos e públicos se juntavam com um propósito coletivo e eclético de apresentação denominado por *jams*. Um dos exemplos mais marcantes e que se afirmou nos anos 80 foi o *Judson Dance Theater*. Estes ideais democráticos, apoiados por Cunningham e Paxton (que foi seu discípulo), eram manifestados por este coletivo, com um propósito revolucionário nas formas de apresentação da dança. Questionaram radicalmente a estética da dança através de debates e encontros semanais; rejeitavam a codificação do *ballet* e de sucessores como Graham e quebraram a barreira entre bailarino/intérprete e espectador (Bannes, 1987; Thomas, 2003; Ashley, 2008; Grau & Jordan, 2014). Para além disso, “(...) redefiniram o treino necessário para identificar um bailarino ou intérprete ao escolherem para os seus trabalhos pessoas com formações em dança diversificadas, ou mesmo sem qualquer formação anterior nas áreas (...)” (Fazenda, 2012, p.38). Quebra-se também aqui a ideia de um corpo ideal promovido pelo *ballet* clássico, valorizando-se um corpo singular e promotor de significados promovidos pelo próprio movimento e pelo corpo apto e saudável que se move singularmente dentro de um mesmo grupo. Desta forma, redefine-se também aquilo que são as competências para a dança e, por isso, Nakajima & Brandstetter (2017) refere:

Ability and disability are social categories ground in conceptions of normal bodies. Persons who cannot execute conventional actions are defied as disabled. Thus, the social environment dictates if the body is able or disabled. This categorization is based on a definition of human subjects as whole, complete, perfect, and self-sustaining in a utopian society, humans would not be meant to suffer disability. (p.20).

Em consequência, afirma-se um corpo que se destaca não só pela sua singularidade, mas também pela sua versatilidade, o que, consequentemente, alterou o modo de o treinar, ou seja, “(...) o bailarino deixa de ser limitado pelas imposições anatomo-constitutivas do seu corpo, uma vez que neste espaço o corpo empírico sofre desmembramentos, desarticulações, distensões, esboroamentos, divisões, deformações, metamorfoses, processos teratológicos tais que uma infinidade de corpos virtuais, vêm habitá-lo.” (Gil, 2001, p.166). Portanto, a ideia de corpo ideal tem vindo a ser redefinida, ao longo do século XX e XXI, por uma assunção de corpos diferentes e singulares, mudando completamente a sua perspetiva e valorizando a sua diversidade, pois “O que entrou em crise foi justamente a concepção ou imagem de corpo ‘metafísico’, que se expressava

juridicamente na primordialidade do ‘corpo próprio’, funcionando como garantia última da ‘identidade’ do ‘sujeito’, ou da singularidade do ‘indivíduo’.” (Bragança de Miranda, 2012, pp. 83-84). Este corpo passa também a ter uma correspondência direta com a mente, deixando de meramente de copiar e executar, mas também de sentir e perceber. A este propósito, Paxton em entrevista a Sophie Lycouris refere:

When we use body/mind we are just trying to deal with the fact there seems not to be a word which contains both consciousness and all of sensation and the ability to move and create sensation or to move yourself and create sensations by the way you are dancing, (...) [Then] the mind can be seen as being partly consciousness and partly physical. (Gehm, Husemann & Von Wilcke, 2007, p.84)

Esta ideia de um corpo ligado à mente já era requerida por Cunningham, onde “The mind tells the body what to do and then watches attentively during the execution of movement. Body and mind diligently working to acquire technique establish between them a harmony, even an identity” (Foster, 1986, p.35), e, por isso, considera-se que este pensamento centrado nas técnicas somáticas possa ser transversal a todas as técnicas que envolvam um trabalho de corpo. Sem dúvida que existe um foco e reflexão mais acentuada nas denominadas técnicas somáticas, no que respeita a esta conexão, mas efetivamente o que se procura é uma mudança de *inputs* dados em aula ou o uso de novos caminhos para a descoberta do movimento (Diehl & Lampert, 2011). Existe, assim, uma necessidade de voltar às origens do próprio corpo e a um conjunto de competências individuais e valorizáveis dentro de diferentes práticas artísticas. Sendo que o ensino-aprendizagem da dança compreende um treino técnico do corpo, bem como a produção coreográfica, este pode ajudar a aprimorar as complexas negociações entre as experiências somáticas e as representações culturais, ou seja, o corpo e a sua identidade (Albright & Gere, 2003; Coogan, 2016). Esta ideia já era sustentada pelos artistas da *Judson Dance Theater*, que recorriam também a técnicas corporais⁸, como às Artes Marciais ou ao Yoga como forma de treino do corpo que dança. Para além disso, procura-se o encontro do equilíbrio entre o treino do corpo e mente como um todo. Garantir que existe uma íntima relação entre o corpo e a mente, aparentemente separadas nas abordagens técnicas e artísticas anteriores, fornece meios aos alunos para que investiguem, de forma experimental, os sistemas anatómicos do corpo, o papel do movimento e, consequentemente, no meio de gerar as suas formas. Segundo Bolsanello (2011) o objetivo da educação somática é que aluno aprender a sentir os seus movimentos, perceber como os executa e explorar variações na forma como se move, ou seja, não é treinado para executar formas

⁸ Apesar de já termos definido técnicas corporais na perspetiva de Mauss (1968), entenda-se este termo, neste contexto, como as técnicas que implicam um trabalho do corpo, sem uma dimensão teatral, como por exemplo o Yoga, Pilates, Tai-Chi, etc...

coreográficas ou sequências de movimento fixas. Este trabalho apela à consciência interna do que é executado, o que transcende a mera cópia das formas do corpo e, por isso, a designação dada a este tipo de técnicas, como técnicas somáticas, surge da ideia de “soma” relacionada com o facto de não existir uma dissociação entre o corpo e mente (Beavers, 2008; Butterworth, 2012). As mais-valias deste tipo de técnicas apoiam e transcendem a dança, tal como Diehl & Lampert (2011) afirmam:

All somatic methods understand awareness to be the highest function of the human brain. It leads to considered movement, movement that does not focus on the goal but on the path. (...) Although somatic movement methods work well in treating injuries or as therapies, their potential for teaching artistic development in dance as well as self-development should not be underestimated. (pp.137-138)

Não obstante, Eddy (2016) analisou abordagens às técnicas somáticas em diferentes sistemas educativos e apurou cinco princípios base, nomeadamente, “(...) (1) slowing down to feel, (2) relaxing into gravity to release tension, (3) breathing, (4) experiencing the full three-dimensionality of the human body (ideally in good posture), and (5) exploring new movement sequences, coordination, and phrasing (...)” (p.103). Estas potenciam a abertura do leque na etimologia de “somático” sendo que alguns deles podem ser comuns a técnicas da *grande modernidade*. Esta “nova” abordagem ao treino em dança surge nos finais do século XX e início do século XXI, com a técnica *release*, a técnica de contraponto, a técnica *gaga* e o *flying low*, que da mesma forma que o contacto-improvisação, não adotam um vocabulário ou terminologia específica nem uma estrutura de aula claramente estabelecida.

A técnica *release* foi introduzida no Reino Unido, nos anos 70, por bailarinos norte-americanos, em particular por Mary Fulkerson (1939-). Nesta técnica o uso da imagética é fundamental, apesar de poder ser transversal a todo o ensino de dança. Para Franklin (2014): “The definition of imagery should include the aspects of space, sensory modalities, and the possible uses of imagery to improve movement skills, after emotion states, and set and reach goals.” (Franklin, 2014, p.4). Ou seja, pode existir uma relação direta com o mundo envolvente e com as vivências de cada um enquanto elemento individual ou de um grupo. Desta forma, Muir & Munroe-Chandler (2017) garantem que a implementação da imagética articulada com o treino em dança melhora o desempenho psicomotor dos alunos. Assim, para Fulkerson existe um trabalho de libertação onde as imagens são usadas para estruturar a maneira como os ossos se equilibram ou se articulam em movimento. A imagem das formas do corpo e o seu desenho no espaço são projetados para libertar o corpo com o objetivo de proporcionar um alinhamento fácil e eficiente (Roche, 2015). São também princípios desta técnica (transversais a outras já explicitadas) experienciar o peso

do corpo; relacionar o corpo com a força da gravidade; consciência corporal a partir da respiração. Lepkoff (1999) refere:

The basic method of effecting change in the body was designed with the following idea in mind: by the time an intention has become realized in a physical action, it is too late to alter how this action is played out. The seed of an action is embedded somewhere between the forming of an intention and the subsequent launch into action. (p.1)

Portanto, esta relação entre o corpo e mente promove estímulos sensoriais importantes a serem considerados na execução e compreensão do movimento. Para além disso, Butterworth (2012) refere que os exercícios desta técnica são projetados para refletir e influenciar os processos naturais do corpo e da mente promovendo uma interação “fluída” entre o movimento, a sensação e o pensamento. Estes podem incluir fundamentos de outras técnicas de dança, práticas corporais como Feldenkrais, Pilates, Yoga, Tai-Chi e até teorias de movimento como a da análise de movimento de Laban/Bartenieff.

Apesar das abordagens serem diferentes, o princípio fundador da conexão entre corpo e mente atravessa também as técnicas de contraponto. Também denominada por *countertechnique*, surge no século XXI desenvolvida por Anouk van Dijk (1965-) e tem como objetivo dar ferramentas aos bailarinos para os tornar mais ágeis para os desafios anatómicos que lhes podem ser propostos. Van Dijk, apesar de garantir que muitas das técnicas mais antigas contemplam também uma enorme “força interior”, garante que a sua abordagem prepara o bailarino para ser altamente versátil, capacitando o corpo com uma enorme variedade de habilidades, dentro daquilo que é o seu leque de movimentos. Procura assim uma maior segurança do corpo em cena, de forma a reduzir a ansiedade, ajudando ao seu desempenho técnico e artístico e à prevenção de lesões (Henderson, 2017). Segundo Henderson (2017), “(...) Countertechnique doesn’t look so different from other contemporary classes. But one major distinction is that it doesn’t use the concept of the core. ‘Instead, we direct and counter-direct parts of the body away from each other,’ (p.50), o que permite ao bailarino criar uma dinâmica na noção de equilíbrio e desequilíbrio, e, conseqüentemente, um uso do peso do corpo a seu favor, criando-lhe mais possibilidades no uso do movimento. Da mesma forma, permite rápidas mudanças de direção, tornando-os ágeis na resolução de “problemas” imediatos e imprevisíveis (Diehl & Lampert, 2011). Não é uma abordagem baseada em imagens ou sensações, como, por exemplo, a técnica *release*, mas sim muito mais orientada para tarefas, ou seja, para o processo que fomenta a procura e encontro de sensações pessoais. Para além disso, os princípios desta técnica são baseados na estrutura músculo-esquelética do corpo e na relação com o espaço. Não está orientado para um arquétipo de corpo, mas sim para o desenvolvimento de uma imagem específica, que não necessite de “esforço” para ser

construída. Portanto, é uma técnica que oferece uma maneira de pensar o próprio corpo, com um treino mais funcional (Diehl & Lampert, 2011; Henderson, 2017).

O mesmo acontece com a técnica Gaga. Comumente designada como *Gaga Technique* teve como impulsionador o coreógrafo Ohad Naharin (1952-), influenciado pelas suas obras coreográficas desenvolvidas no século XXI. Segundo Quinlan (2017), a técnica de Ohad recai sobre o conceito de metatécnica (*metatechnique*), afirmando que a estrutura da sua abordagem, “(...) utilizing elements from conventional technique, choreographic, and improvisatory structures to train dancers to negotiate multiple bodily techniques – falls in line with neoliberal values of efficiency that require laborers to be skilled in multiple rather than specialized tasks.” (p.35). Ou seja, tal como o prefixo “meta” invoca, a técnica transcende aquilo que são os seus cânones tradicionais, ampliando-se noutras direções que exponenciam a validade singular de cada participante. Assim, esta técnica direciona os seus praticantes para a origem do movimento, em vez da sua forma. É uma técnica que se baseia na consciência corporal ao invés de criar exercícios *set*⁹ aliados a formas específicas de movimento, como acontecia com Graham ou Cunningham. Portanto, a singularidade de cada corpo é o que proporciona o conhecimento da própria técnica. Os praticantes não analisam determinado movimento, mas sim indagam sobre os seus próprios hábitos de movimento, construindo os próprios esquemas de percepção. A *Gaga Technique* oferece um conjunto de premissas que podem ser adaptáveis a cada corpo, estimulando a singularidade de cada um. Potencia-se, assim, que a técnica se adapte ao corpo e não o corpo à técnica. Para além disso, promove um trabalho do corpo a partir do cansaço, um uso constante das extremidades do corpo e a fruição do movimento expressivo aliado também a componentes criativas de improvisação (Katan, 2016).

Num prisma semelhante, o *flying low* desenvolvido por David Zambrano (1960-), em meados dos anos 80, centra-se fundamentalmente no relacionamento do corpo com o chão. Esta técnica surge: “Because I could travel my centre. I don’t have to just bring my centre down and up, but I can bring it down, travel, and up and down and travel and up, and then take it around.” (Zambrano, 2009, p.6). Para além disso, foi descoberta e desenvolvida ao longo da sua carreira, em particular antes de ensaios e de outras aulas, de forma autodidata fruto das condicionantes motoras e lesões que tinha nos membros inferiores (Casa Hoffman, 2004). São usados padrões de movimento simples que envolvem a respiração, a velocidade e a libertação de energia através do corpo, com o objetivo de ativar a relação do centro com as articulações, promovendo uma entrada e saída do chão de forma “fácil”, ágil e eficiente através do uso da espiral e da respiração. Zambrano (2009) afirma, a propósito da aquisição das várias técnicas, que o ser humano é “um ótimo

⁹ Considera-se *set* as estruturas (ou exercícios) estipulados dentro de um determinado método.

imitador”, no entanto, é fundamental uma aquisição do conhecimento que não passa única e exclusivamente pela cópia, mas sim pela relação com o meio envolvente, seja em termos do corpo, espaço ou até uma íntima relação com a própria vida diária e, por isso, destaca que, “One of my biggest quests is learning how to use my full life experience in order to help myself and help the others.” (Casa Hoffmann, 2004). Para além disso, apela ao trabalho do corpo como um todo que “emana” energia, a partir do uso da espiral e da velocidade. À semelhança de outras técnicas, o uso da imagética mostra-se crucial, de forma a que o entendimento do movimento seja claro e verdadeiro. A este propósito, refere que o conhecimento pode provir de tudo, mas muitas vezes em dança não se tem os mecanismos tecnológicos certos para fazer compreender e entender o movimento e, por isso, a imagética funciona como uma ferramenta fundamental na aprendizagem da dança (Casa Hoffmann, 2004). Para além disso, existe também uma recorrência à improvisação nas aulas. Esta surge fruto também dos métodos de criação das suas obras, como é o exemplo do *passing through*, que também se relaciona com o seu *background* das danças sociais referindo que “It became more and more part of my improvisation. It was one of the first times it got combined, because before that they were all parallel, social dancing, improvisation, this movement inspiration, Flying Low, and so on.” (Zambrano, 2009, p.6). Esta necessidade de alicerçar não só as múltiplas experiências de cada professor como a criação interdisciplinar e transdisciplinar com outros domínios performativos, como a composição coreográfica, parecem ir ao encontro das afirmações de Marques (2012) quando refere que

(...) há, na dança contemporânea, uma alteração face às hierarquias estabelecidas segundo a visão ontológica modernista. Tudo agora pode tornar-se dança já que esta não tem apenas origem no movimento e na natureza emocional do sujeito. As diversas forças intrínsecas à dança contemporânea não provêm somente dos recursos cinéticos do sujeito. (p. 49)

Para além de se apelar à articulação do corpo e mente e à reflexão conjunta entre outras componentes da dança, estas relações tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de capacidades que transcendem a mera execução motora. Procura-se, assim, apelar ao desenvolvimento cognitivo sobre o corpo e sobre elementos importantes na construção da obra artística. Portanto, este corpo do século XXI, tal como afirma Roche (2015), destaca-se pelo distanciamento do treino numa só técnica, de forma a seguir o movimento coreográfico idiossincrático que se assume pela multiplicidade de configurações e abordagens artísticas. Assim, constata-se que existe uma redefinição do conceito de virtuosismo que, ao longo da história, como destaca Lomas (2009), que afirma que, “(...) virtuosity in dance linked to virtuosos bodies; that is, emphasis on technique, on skill.

However, it needs to be recognized that virtuosity does not necessarily lead to essential transcendence of the whole being greater than the parts.” (p. 196). Ou seja, começa a repensar-se no que poderá ser o virtuosismo do corpo do século XXI, enfatizando a sua capacidade de comunicação com o público, em detrimento das capacidades físicas e movimentos transcendentais, que seguem o legado do *ballet* clássico. Lomas (2009) afirma ainda que “A technically good mover is not necessarily a good dancer; to dance well is to work beyond the constraints of technique.” (p.197), pois existe também uma redefinição daquilo que é o arquétipo do bailarino e a sua ampla afirmação como intérprete de dança contemporânea que não se afirma apenas pelas suas capacidades motoras virtuosas, mas por muitas outras valências que também sustentam a prática artística contemporânea. Nesta lógica de pensamento, Bales & Netti-Fioli (2008) afirmam:

This physical virtuosity is divorced from traditional modern or classical techniques and pedagogical forms. All of this work is allowing a reinvestment in technique because it grounds technique in much deeper self-knowledge. Dance’s most neurotic moments, historically and personally, have come when undigested technique dictates content. (p. 128)

Portanto, a valorização do corpo passa a estar alicerçada em outras valências, que promovem uma redefinição onde se apresenta mais disponível, não estandardizado e capaz de se mover nas diferentes perspetivas dos criadores. Para além disso, Albright (1997) destaca ainda que “(...) contemporary dance foregrounds a responsive dancing body, on that engages with and challenges static representations of gender, race, sexuality, and physical ability, all the while acknowledging how deeply the ideologies influence our daily experience.” (p.xiii), ideia que provém parcialmente de Cunningham e se afirma prontamente com Paxton. Este movimento, entre os anos 60 e 80, alterou os propósitos da dança, alargou a definição do vocabulário e treino do corpo que se define “(...) no abandono da dança virtuosa – a que assenta os seus princípios estéticos e a sua intencionalidade expressiva em competências técnicas de exceção.” (Fazenda, 2012, p.41). Assim, para definir o corpo contemporâneo, Marques (2012) afirma que este “(...) é plural nas suas possibilidades, é um ator proteiforme: *mutatis mutandis*, o corpo transforma e é transformado. Com um papel duplo, ele age simultaneamente enquanto *corpo físico* (presença) e enquanto *corpo semiótico* (corpo com estatuto de significante).” (pp.49-50). Silva (2010) sugere ainda que o bailarino de dança contemporânea deve ser treinado em várias técnicas, potenciando a versatilidade do corpo. Assim, este treino inclui um trabalho sobre as técnicas que permitem desenvolver e aprofundar capacidades de domínio do próprio corpo, bem como criar novos vocabulários de movimento e, por isso, Hewitt (2005) afirma:

In the moment of the dance, the possibility of a movement beyond the limitations of the body is paradoxically embodied; human potential supposedly resides as much in the vital energies that move and displace the body through space as it does in the contingent materiality of the body itself. (p.3)

Para além disso, como também se constatou, este corpo pensante deve também desenvolver outro tipo de capacidades, em especial as criativas, estimuladas também pelo uso da improvisação que se destaca com o contacto-improvisação, as técnicas somáticas e às designadas por Naharin, como metatécnicas. Esta necessidade acompanha o espectro *Didactic-Democractic* construído por Butterworth (2009). Se o corpo deixa de possuir um estereótipo ou uma ideia preconcebida para a integração num espetáculo de dança, a forma como interage com as diferentes propostas dos coreógrafos também se deve redefinir e, por isso, “(...) the model presents a Framework for approaching dance making and devising through a continuum of five distinct approaches to generic choreographic process.” (Butterworth, 2009, p. 177). Portanto, o que a autora estabelece é um espectro de processos coreográficos que vão desde a transmissão de movimento às abordagens colaborativas, passando pelos processos mistos. Abordagens estas que, dependendo do processo utilizado, definem também o *performer* como instrumento, intérprete, contribuinte, criador ou coautor.

Constata-se, no entanto, que este processo de redefinição do corpo e da técnica, por um lado, “contradiz” alguns propósitos dos mestres antecessores e, por outro, transporta para o presente alguns pressupostos a que se mantém fiéis. Isto é, se Graham “seguia” alguns dos princípios de Duncan no que respeita à negação do *ballet* clássico, Cunningham não os descurava, mas utilizava-os numa nova linguagem esteticamente próxima, onde se encaixavam alguns princípios anatómicos de Graham. Para além disso, estimulava uma ação democrática nas suas peças que fora também legado adotado por Paxton, que se despoja de forma, mas que abraça esta nova visão implementada por Cunningham. Todos eles foram (quase sempre) cronologicamente discípulos de uns e mestres de outros e, por isso, cada um deles tem um papel fundamental na construção daquilo que pode ser o corpo na contemporaneidade. Assim, Louppe (2012) afirma que “(...) tal não teria sucedido sem o reconhecimento dos inúmeros ‘caminhos’ possíveis, onde uma consciência errante explora em profundidade os circuitos orgânicos para deles melhor extrair uma promessa de liberdade e não de submissão.” (p.88). O corpo esteve sempre na origem da dança à disposição de quem o quisesse moldar. A sua construção, como se viu, foi reflexo também da forma como cada criador se posiciona no mundo e na melhor maneira de exprimir as suas visões. Ergueram-se corpos espelhados por reflexos das diferentes visões histórico-culturais e, por isso

(...) seria errado considerar que estamos a assistir ao assédio do corpo 'físico' pela técnica e pelos poderes actuais. Esta visão pressupõe que 'o corpo' esteve sempre aí, à disposição livre, domesticado ou espontâneo, mas sempre espaço de inscrição ou origem de expressões múltiplas, etc. Em suma, pronto para ser 'redesenhado'. (Bragança de Miranda, 2012, p.83)

1.2 A assunção do movimento e do corpo expressivo

O conceito de movimento tem sido esclarecido desde Aristóteles, Galileu ou Newton nas mais diversas áreas. Gil (2001) refere que "No começo era o movimento porque o começo era o homem de pé, na Terra. (...) O corpo não era mais que um campo de forças atravessado por mil correntes, tensões, movimento. Buscava um ponto de apoio." (p.13). Após os primeiros passos encadeados do ser humano, nasce a linguagem. Para Copeland & Cohen (1983) e Joseph (1993) todo o tipo de linguagens, incluindo as verbais, são uma forma especializada ou derivada de uma linguagem original que provém dos gestos do corpo, contudo, Smith-Autard (2010) garante que a linguagem de movimento, em dança, não se substitui à linguagem verbal, pois é do conhecimento comum que surge o processo de comunicação posteriormente traduzido em movimento. Neste sentido, Ribeiro (1994) garante que, nos anos 80, falar-se de linguagem do corpo era excessivo. Nessa época, começou-se a aceitar falar de uma inteligência muscular própria para justificar a forma como o corpo comunicava e se expressava. Logo: "Tratava-se fundamentalmente de reconhecer o lugar que o corpo, as suas funções e a sua somatização têm na comunicação." (p.10). Assim, emprega-se o conceito de linguagem "(...) quando os praticantes da dança o utilizam para se referir aos movimentos que eles articulam a fim de exprimir formas de pensar e sentir e para comunicar." (Fazenda, 2012, p.80), acreditando, tal como Gil (2001), que a dança é uma metalinguagem, visto que se encadeia em discursos que não se segmentam, mas que se articulam de forma a criar um sentido ao movimento expressivo. No entanto, Pouillaude (2017) garante que, a par de uma linguagem específica, há que existir um estilo, que pode não ser estritamente definido, mas que é permanentemente transmissível através das opções coreográficas. Talvez por isso Quilan (2017) refira que, por exemplo, o coreógrafo Ohad Naharin se refira não a uma técnica, mas a uma linguagem, por sentir que essa designação confere uma prática inacabada. No entanto, na determinação de trabalhar um corpo expressivo confere-se esta dimensão técnica, podendo, como acontece nos múltiplos exemplos referidos ao longo da história da dança, ser trabalhado a partir de uma linguagem particular. Apesar de Foster (1986) corroborar que os coreógrafos podem ser identificados por um estilo específico, fruto de uma tradição da dança, os bailarinos também o detêm, podendo ou não caracterizarem uma ou mais práticas artísticas. Sendo assim, esta definição vai ao encontro da dimensão

distintiva e consistente de um sistema de movimentos de uma prática de dança, usada na construção das obras coreográficas e na forma como se treina o corpo (Preston-Dunlop, 1995; Fazenda, 2012). Em suma, um estilo de movimento combina as características visuais e cinestésicas distintivas, que resultam dos “(...) aspetos qualitativos do movimento; as partes do corpo envolvidas no movimento (...) a forma como o corpo usa o espaço (...) e o tempo em que o movimento é realizado e o seu ritmo.” (Fazenda, 2012, pp.80-81).

1.2.1 As possibilidades da análise de movimento

Torna-se importante, a esta altura, perceber de que forma se analisa o movimento para a sua materialidade em dança, visto que Louppe (2012) refere Laban, tal como Dalcroze¹⁰, como fundamentais nas origens da dança contemporânea. Para tal, de forma a sistematizar a análise de movimento Laban, adotam-se as categorias estabelecidas por Langton (2007). A autora debruça-se sobre quatro categorias fundamentais: aspetos da dinâmica, aspetos do corpo, aspetos do espaço e aspetos da relação. Independentemente da prática ou técnica de dança proposta, esta análise de Laban (articulada, posteriormente, com Barthenieff) ajuda os professores e os alunos a compreender o corpo na sua relação com o espaço e a analisar o corpo através das suas orientações. Deste modo, criou-se uma forma objetiva de questionar as suas relações do corpo enquanto agente e instrumento para analisar as abordagens à lecionação das técnicas de dança contemporânea (Diehl & Lampert, 2011).

Mais uma vez, reforça-se esta importância de evocar Rudolf Laban (1879-1958) e Irmgard Bartenieff (1900-1981), apesar da sistematização que será realizada conter algumas adaptações e propostas de Preston-Dunlop (1983), Langton (2007), Fazenda (2012), Mota (2012), Preston-Dunlop (2014) e Neto (2017). Laban foi o inventor de um sistema de análise do movimento humano que é transversal ao quotidiano e à prática da dança. A compreensão do corpo a partir das ações básicas do movimento é fundamental para uma posterior relação com o movimento em dança. Estas noções de Laban foram posteriormente ampliadas por Barthenieff, que partiu dos seus princípios como uma abordagem para o treino básico do corpo, não como um sistema de exercícios, mas como uma forma de incentivar o funcionamento psicofísico incluído na mobilização do corpo (Preston-Dunlop, 1995). Laban estabelece, assim, quatro elementos qualitativos do movimento do corpo, nomeadamente o espaço, o tempo, o peso e a fluência, sendo que as múltiplas combinações entre estes conferem as texturas de movimento e que permitem

¹⁰ Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) foi impulsionador de um sistema de ensino da música baseado no movimento. Este, acreditava que esta relação entre o corpo e mente, potenciava um maior entendimento da música através do eco do movimento. Denominado *Rythmique*, este sistema de educação musical tinha o objetivo de criar, através do ritmo, uma rápida, regular e constante relação entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal. A este propósito Louppe (2012), refere que este sistema consistia numa série de exercícios miméticos e poses esculturais, designados por *plastique animée*.

“colorir” o movimento (Laban & Ullmann, 2011; Fazenda, 2012), como ilustra a Tabela 1. Estas integram-se, assim, nos aspetos dinâmicos referidos por Mota (2012).

Tabela 1 - Os elementos constitutivos do movimento

Espaço	Direto	Flexível
Tempo	Repentino	Contínuo
Peso	Firme	Leve
Fluência	Livre	Controlada

Legenda: Sistematização dos elementos constitutivos do movimento a partir de Laban & Ullmann (2011) e Fazenda (2012).

Desta forma, Laban sistematizou o estudo do corpo e do movimento, designando-o como coreologia, ou seja, “(...) o estudo da gramática e da sintaxe da linguagem do movimento que lida não só com a forma exterior do movimento, mas também com o seu conteúdo mental e emocional (...)” (Mota, 2012, p.66). Esta pode contemplar três áreas do conhecimento, a coureutica (estudo do espaço e da sua harmonia), a eucinéctica (estudo dos aspetos dinâmicos do movimento e do ritmo) e a cinetografia (estudo dos aspetos de notação do movimento, também designado por *Labanotation*) (Preston-Dunlop & Sayers, 2010; Mota, 2012). Para além disso, sistematizou também os aspetos qualitativos do movimento na sua teoria de *effort* (energia), da qual surge a individualidade e singularidade como cada corpo se expressa através do movimento (Fazenda, 2012) e, por isso, Laban & Ullmann (2011) afirmam que “So movement evidently reveals many different things. It is the result of the striving after an object deemed valuable, or state of mind. Its shapes and rhythms show of moving person’s attitude in a particular situation.” (p.1).

O corpo, como afirma Fazenda (2012), é o agente, instrumento e objeto. Sendo agente, a sua existência biológica torna-o num veículo para o movimento expressivo e significativo. A autora refere ainda que todo e qualquer gesto pode ser considerado movimento, mas nem todo o movimento é um gesto. Este distingue-se pelas suas características formais ou pelo seu conteúdo emocional e/ou comunicativo (Fazenda, 2012). Assim, independentemente do estilo, o importante na dança, enquanto expressão artística, é a comunicação que se pretende clara e discursiva dentro de um conjunto de movimentos, pois: “Por meio do movimento domará o movimento: com um gesto libertará a velocidade que arrebatará o seu corpo traçando uma forma de espaço.” (Gil, 2001, p. 14). São, então, estes gestos dançados que se projetam no tempo, apresentando significados no espaço onde se inscrevem, garantindo que o processo de comunicação e interpretação chega aos seus interlocutores, que “Contrariamente ao actor de teatro cujos gestos e palavras reconstroem o espaço e o mundo, o bailarino esburaca o espaço comum abrindo-o até ao infinito.” (Gil, 2001, p.15). Portanto, gesticular é uma ação primária e fundamental em dança, sendo que estes são movimentos do corpo que não estão

relacionados com o suporte do peso, ou seja, configuram-se através das partes do corpo expressivas como a cara e dedos (Preston-Dunlop, 1983; Fazenda, 2012).

A subdivisão em termos anatómicos proposta por Laban confere uma possibilidade de análise e leitura do movimento que é trabalhado, por exemplo, na técnica de dança, do corpo como um todo ou em partes. Assim, a Tabela 2 propõe uma possível subdivisão do corpo enquanto agente, através das suas zonas, articulações, superfícies e planos, cada uma dividida em vários níveis.

Tabela 2 - Subdivisão anatómica do corpo no espaço

Zonas do corpo	Articulações do corpo	Superfícies do corpo	Planos do corpo
<ul style="list-style-type: none"> - Cabeça - Tronco - Braços - Mãos - Pernas - Pés 	<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço - Coluna - Ombros - Cotovelos - Pulsos - Dedos - Ancas - Joelhos - Tornozelos 	<ul style="list-style-type: none"> - Palma da mão e palma do pé - Parte interna, externa, anterior e posterior dos membros superiores e inferiores - Peito - Costas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sagital (direita e esquerda) - Horizontal (frente e trás) - Transversal (cima e baixo)

Legenda: Sistematização anatómica do corpo a partir de Langton (2007); Laban & Ullmann (2011), Fazenda (2012) e Neto (2017).

Para além desta sistematização em termos anatómicos do corpo, é também importante enumerar um conjunto de componentes cinéticas do corpo, ou seja, o grupo de ações que pode realizar para se expressar. Organizam-se assim diferentes categorias de movimento, propostas por Preston-Dunlop (2014), organizadas em dois grandes grupos: as ações do corpo na totalidade e as ações do corpo na totalidade e em partes, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 – Categorização das ações do corpo

Ações do corpo na totalidade	
Transferência de Peso	A transferência de peso pode ser sistematizada a partir das ações de <i>sliding</i> (deslizar), <i>falling</i> (cair) e <i>rolling</i> (rodar) ou de colocar o peso de forma deliberada de uma parte do corpo para outra (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).
Locomover	Ação de deslocar de um ponto para outro através de uma travessia que pode ser realizada através de ações como <i>stepping</i> (andar), <i>running</i> (correr), <i>crawling</i> (rastejar); <i>limping</i> (coxear), <i>shuffling</i> (arrastar), <i>rolling</i> (rodar), <i>sliding</i> (deslizar) e outras inúmeras possibilidades, encontradas através de múltiplas propostas e configurações do movimento no espaço (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).
Saltar	Ação que implica três momentos distintos: preparação, impulsão; ausência de contacto com o chão ou suspensão e aterragem. Podem comumente ser dividido em configurações como: <i>leap</i> (de um pé para outro); <i>hop</i> (de um pé para o mesmo); <i>assemblé</i> (de um pé para dois pés); <i>sissonne</i> (de dois pés para um pé); <i>sauté</i> (de dois pés para os dois) ou de qualquer parte do corpo para outra (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).

Girar	Ação que implica um movimento segundo um eixo que pode ser realizado <i>en dehors</i> (para fora) e <i>en dedans</i> (para dentro), com o objetivo de mudar de direção (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).
Equilíbrio e Desequilíbrio	Perder ou ganhar equilíbrio sentindo a procura de uma estabilidade ou instabilidade do corpo com a perda da verticalidade. Sentir o ponto de equilíbrio à medida que o corpo se afasta deste e perde algum controlo. Sentir o <i>momentum</i> e a fluidez de forma a reequilibrar novamente através do contacto com o chão, reencontrando a verticalidade (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).
Parar	Reter o movimento sustentando-o ou expandindo-o, num estado que continua o que lhe precedeu, seja numa qualidade de movimento ou uma intenção (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014).
Ações do corpo na totalidade e em partes	
Contrair	Ação de tornar mais curto o movimento, que pode ser sistematizada a partir de outras ações, nomeadamente: <i>flexing</i> (flexionar), <i>contracting</i> (contrair), <i>crouching</i> (agachar); <i>shortening</i> (encurtar) (Preston-Dunlop, 2014).
Alongar	Ação de tornar maior o movimento que pode ser sistematizada a partir de outras ações, nomeadamente: <i>straightening</i> (endireitar), <i>stretching</i> (alongar), <i>expanding</i> (expandir) (Preston-Dunlop, 2014).
Torcer	Ação de opor uma ou mais partes de corpo, que pode ser sistematizada em <i>spiralling</i> (usar a espiral); <i>turning in and out</i> (rodar para dentro e fora) e <i>rotating in and around the spine</i> (rodar em torno da coluna) (Preston-Dunlop, 2014).
Inclinar	Ação de mover uma parte do corpo a partir de uma articulação. (Preston-Dunlop, 2014).
Outras ações do corpo na totalidade ou em partes relacionadas com qualidades dinâmicas	
Pulsar	Ação que dá ao movimento batimento e regularidade (Preston-Dunlop, 2014).
Vibrar	Ação descrita através de um movimento pequeno e trémulo (Preston-Dunlop, 2014).
Sustentar	Ação intermédia entre pulsar e vibrar, caracterizada pela regularidade da pulsação e a brevidade da vibração que contrastam com um movimento, não necessariamente lento, mas que continuam numa mesma velocidade, cuja continuidade é interrompida (Preston-Dunlop, 2014).
Colapsar	Ação caracterizada por uma queda e a uma perda de energia (Preston-Dunlop, 2014).
Percutir	Ação que caracteriza um movimento com uma qualidade “balística”, de impulsão (Preston-Dunlop, 2014).
Oscilar	Ação que caracteriza os movimentos balanceados e pendulares (Preston-Dunlop, 2014).

Legenda: Sistematização de ações do corpo a partir de Preston-Dunlop (2014) e Neto (2017).

É a partir destas ações que se pode começar a criar um fraseamento no movimento através das suas transições, criando-lhe uma narrativa e uma linguagem particular (Preston-Dunlop, 2014). Importa, assim, destacar o desenvolvimento que Bartenieff deu aos estudos de Laban. Esta desenvolve o princípio de *effort and shape* (energia e forma), sistematizando-o num método de observação, registo e análise dos aspetos qualitativos do movimento, muito mais direcionados para o ato coreográfico (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop, 2014). Desta forma, cria também um conjunto de categorias para os seus princípios, em particular, a postura do corpo, a energia, a forma, a orientação espacial, os pontos de iniciação do movimento, a configuração da sequência e o fraseamento (Adshead, 1988), que estabelecem aquilo que anteriormente designamos como estilo.

É através dos desenhos do corpo no espaço e a forma como o corpo o ocupa que se centra a sistematização apresentada em seguida. Numa configuração através destes dois pressupostos, incluem-se os aspetos básicos da forma como o corpo usa o espaço, em particular as direções, os níveis, as extensões e os percursos, como pode ser constatado na Tabela 4. Sendo o corpo uma estrutura tridimensional, pode ser “desenhado” numa cinesfera (um espaço próprio), onde se desenham planos e se intercetam eixos, tornando o movimento tridimensional e ampliando um espectro de possibilidades do corpo no espaço, como ilustra a Tabela 5.

Tabela 4 - O corpo no espaço: direções, níveis, extensões e percursos

Níveis	Direções do movimento	Extensão do movimento	Percurso
- Alto - Médio - Baixo	- Frente - Trás - Direita - Esquerda - Diagonais (combinação dos eixos que se intercetam)	- Perto - Normal - Longe - Pequeno - Normal - Grande	- Direito - Angular - Curva

Legenda: Sistematização do corpo no espaço a partir de Preston-Dunlop (1983), Laban & Ullmann (2011), Fazenda (2012) e Neto (2017).

Tabela 5 - Dimensões do corpo, eixos e planos

Dimensões do corpo	Eixos na cinesfera	Planos	Eixos que se intercetam
- Altura - Largura - Profundidade	- Vertical - Horizontal - Sagital	- Porta - Mesa - Roda	- Vertical e horizontal - Horizontal e sagital - Sagital e vertical

Legenda: Sistematização das dimensões do corpo, eixo e planos a partir de Laban & Ullmann (2011), Fazenda (2012) e Neto (2017).

Por fim, e porque com o movimento se pode criar inúmeras relações com o próprio corpo, outros corpos e objetos, mesmo que não impliquem contacto com os mesmos, surgem os aspetos alicerçados nas relações. Assim, numa fase preliminar, tendo em conta que se fala em corpo e objeto, é fundamental evocar aquilo que pode ser definido como espaço negativo e positivo. A este propósito, Preston-Dunlop (1995) refere que o espaço negativo pode ser definido como a área “vazia” entre os objetos e as formas “positivas”, valorizando assim o espaço do corpo e aquele que o envolve. É assim a conjugação entre os aspetos designados por Mota (2012); o design do corpo (percepção das formas do corpo, através de múltiplas configurações das partes do corpo), a tensão espacial (forma como o corpo se move ou retém numa posição criando uma ligação entre dois pontos), a progressão no espaço (direção do movimento), energia do movimento com a sua projeção espacial (as linhas que continuam para além do corpo através da dinâmica e do comportamento das partes do corpo), não são apenas características descritivas, mas sim

uma assinatura que reflete determinadas particularidades do mundo interno de cada profissional (Preston-Dunlop, 1983; Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010; Diehl & Lampert, 2011).

Por conseguinte, Laban & Ullmann (2011) referem três fases principais da relação: preparatória, de contacto e de separação. Na primeira fase ocorre uma percepção que levará a uma aproximação, encontro, envolvimento ou integração. Posteriormente, podem existir cinco ações com contacto físico fundamentais, como: *touching* (tocar em qualquer direção); *gliding* (planar na superfície de um objeto ou pessoa); *transferring weight* (transferência de peso sobre objeto ou pessoa); *carrying* (carregar/transportar objeto ou pessoa com uma parte do corpo); *holding* (suportar/apoiar em qualquer direção, envolvendo o objeto e pessoa com algumas partes do corpo) (Laban & Ullmann, 2011). Laban estabelece ainda outras ações (com e sem contacto físico) que estão relacionadas com o seu sistema de notação, nomeadamente: *focusing on* (atentar/estar atento a...); *approaching* (aproximar); *going away* (afastar); *physical touching* (agarrar); *surrounding* (rodear); *supporting/carring* (suportar/carregar); *supporting by surrounding* (envolver). Preston-Dunlop (2014) refere ainda outras relacionadas com a relação entre corpos, nomeadamente: *clambering* (tregar), *lifting* (elevar), *dragging* (arrastar) e as consequências da perda de contacto (deixar ir; desequilibrar). No mesmo âmbito, Pallant (2006) refere ainda a importância de *rolling* (rolar); *falling* (cair); *pushing/pulling* (puxar-empurrar), *balancing* (equilibrar); *jumping* (saltar); *sliding* (deslizar); *pivoting* (gitar). Assim, a Tabela 6 ilustra este conjunto de relações encontradas a partir de Palant (2006); Laban & Ullmann (2011), Preston-Dunlop (2014) e Neto (2017).

Tabela 6 - Sistematização das ações implícitas na relação

Tipo de relação	Relação com ações que implicam transferência de peso	Relações sem contacto físico	Outras
<ul style="list-style-type: none"> - Parte do corpo - Sujeito e objeto - Sujeito e sujeito 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar - Carregar, transportar, arrastar - Elevar - Transferência de peso - Suportar/Apoiar - Tregar - Planar - Agarrar - Puxar-empurrar - Envolver - Elevar 	<ul style="list-style-type: none"> - Atentar - Rodear - Aproximar e afastar 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrar e desequilibrar - Saltar - Cair - Rolar - Deslizar - Girar - Deixar ir

1.2.2 A materialização artística do movimento

Para que se dê a materialização do movimento, o agente deverá passar por um processo de incorporação do movimento para posteriormente o poder expressar. Fazenda

(2012) afirma que a incorporação é uma condição que garante a agência do corpo seja numa técnica, num estilo ou na interpretação de uma personagem. Portanto, ao processo de incorporação do movimento e da ideia artística associada a este, requer uma interpretação e, por isso, Preston-Dunlop (1995) refere que, neste processo, é dado um cunho único e pessoal ao movimento, fazendo com que o bailarino entre e saia de si mesmo e não se acomode apenas às competências e capacidades que já detém. Para além disso, Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2010) garantem que, para além de ser um processo tangível às ideias, é também um processo pelo qual emergem outras adormecidas na prática. A este propósito, Roses-Thema (2007) refere que o bailarino aprende a manipular o corpo e a criar movimento “(...) by speaking in the language of embodiment which is not linear, but simultaneous and synergistic. As a consequence, analysis of embodiment is fascinating, but difficult, if not at times impossible to represent in a sequential manner.” (p.5). Por isso, a definição de incorporação serve para enfatizar os processos sensoriais e motores, a perceção e a ação, que são inseparáveis do conhecimento, da aprendizagem e das vivências individuais (Blair & Cook, 2016). Em suma, é possível afirmar que linguagem é um aspeto fundamental das técnicas de dança, porque é fundada em possibilidades de incorporação pessoais e intransmissíveis, pois qualquer que seja a forma ou abordagem esta surge encadeada numa determinada linguagem que se materializa em caminhos mentais através das capacidades somáticas do corpo humano (Spaz, 2015). Logo, pode, também, ser considerada uma metalinguagem (Gil, 2001). Isto pode relacionar-se com o conceito *corpo-arquivo* de Lepecki (2010). “Imprimir” num corpo determinados gestos associados a um significado é mais do que guardar memória alusivas de quem o proporcionou, é sim guardar uma sensação e emoção do movimento transportado para um determinado e específico público-alvo. Não obstante, o processo de incorporação da linguagem e, conseqüentemente, do estilo requer uma materialização da dança, de forma a conferir-lhe um sentido estético e artístico. Esta materialidade da dança deve ser repensada do “porvir” fruto da experimentação e da criação (Barros, 2009), pois a dança

(...) radicada no sujeito, torna-se, antes mais, um espaço de circulação de potencialidades e virtualidades e num espaço de tensão entre um corpo ainda por construir – numa dimensão conceptual e numa nova simbólica – e um corpo fruto de uma interacção complexa de forças sociais e simbólicas extremamente construídas que caracteriza o indivíduo. (Barros, 2009, p.6)

Para Valery (1980), o treino expressa-se através da fisicalidade e, conseqüentemente, da materialidade do corpo, que é essencial para a construção de uma dimensão artística. A fisicalidade pressupõe um envolvimento profundo e físico do movimento, através da

experiência e do controlo muscular. Destaca-se ainda a importância cinesiológica do movimento e as suas múltiplas qualidades expressas de forma consciente e com uma determinada intenção (Preston-Dunlop, 1995; Finn, 2013). Esta intenção, que liga a materialidade e a fisicalidade, remete-nos para o conceito de corporeidade, onde o corpo humano é percecionado de diferentes perspetivas: um corpo que é pessoal, social, emocional, mineral, vegetal, sexual, biológico e físico. Este corpo é também um agente de movimento num determinado contexto e espaço em si mesmo social, pessoal, político, abstrato, consciente ou inconsciente (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010; Sellberg & Wånggren, 2016). Para Lepecki (2016): “Corporeality constantly demonstrates to dancers and audience alike concrete possibilities to embody, disembody, and re-embody, to incorporate as well as to excorporate, thus permanently refiguring corporeality and therefore proposing improbable subjective, modes of living, moving, affecting, being affected.” (p.15). Logo, procura estimular o estudo dos corpos através de considerações sobre a sua realidade corporal. Para além disso, a corporeidade não destaca se o corpo é natural ou artificial, mas insere-o numa categoria tangível e significativa nas experiências culturais. Estas considerações sobre o corpo enquanto agente construíram uma importante mensagem sobre a natureza da corporeidade, que alcançou o seu significado, em parte, por consequência da história do próprio meio artístico (Foster, 1996; Foster, 2002). Ou seja, existe, inevitavelmente, no ensino de dança, uma componente artística que, apesar de não estar (ou ser ensinada) separada da componente motora, é distintiva no foro da dança teatral. Ao referir a componente artística, é possível afirmar-se que a arte é a expressão da emoção através de uma linguagem e o artista é aquele que fala ou se expressa por si mesmo, dependente (ou não) de meios que se envolvem em cena, podendo também requerer a cooperação do espectador (Collingwood, 1958). Desta forma, o objeto artístico é a expressão ou a incorporação potenciada por vários elementos que se congregam, para serem apreciados esteticamente (Smith-Autard 2010). Se Gil (2001) refere que “(...) o corpo é de qualquer maneira expressivo, sê-lo-ia muito mais quando dança” (p.73), considera-se assim que este corpo expressivo pressupõe que seja comunicativo, no sentido em que a comunicação através do movimento precede o desenvolvimento da linguagem dança (Joseph, 1993). Se as técnicas de dança podem provir de atos inicialmente coreográficos, como refere Cass (2005), “Apart from the choreographed guidelines involving a stern code of bodily attitudes necessary to communicate in social settings, the project of many dance authors was to establish a vocabulary appropriate to express emotions in dance.” (Muller, Cienki, Fricke, Ladewig, McNeill & Tebendorf, 2013, p.419), parece ser importante que este vocabulário se torne numa linguagem passível de ser aprendida para, posteriormente, ser exprimida. Portanto, ser expressivo pode ser sinónimo de comunicativo, no entanto, o diálogo fluído e o

encadeamento do gesto é o que dará o sentido ao que quer ser dito e, por isso, se afirma esta necessidade de incorporar para se exprimir com um determinado significado.

1.3 As técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade

A dança contemporânea foi um marco importante na história da dança, quebrando barreiras artísticas através de novas visões sobre a utilização do corpo e a sua ação em cena. Até hoje, é difícil de definir, cronologicamente, o seu nascimento, visto que as opiniões se dividem. Isto talvez seja também fruto do próprio conceito de contemporâneo. Agamben (2009) afirma que ser contemporâneo não se prende com um período histórico, mas com a relação constante entre o passado e o futuro, ou seja, um voltar a um presente onde nunca estivemos. Metaforizava esta relação, afirmando que ser contemporâneo “(...) é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós.” (p.65). Adiantava ainda que a contemporaneidade é a moda, algo que acontece “agora” e “aqui”, portanto, existe uma relação entre o lugar e a época, garantindo que “(...) ela pode ‘citar’ e, desse modo, reatualizar qualquer momento do passado.” (p.68). Ou seja, a contemporaneidade não se refere a um período ou a uma época histórica, mas sim a uma estrutura na contemporaneidade neutra e onde diversos eventos coexistem. Assim, o contemporâneo é tudo o que coexiste e que pertence ao mesmo tempo (Pouillaude, 2017).

Pine & Kuhlke (2014) e Cvejic (2015) referem que o termo dança contemporânea pertence ao final do século XX e ao início do século XXI, onde se instalou e afirmou. Apesar de ser um conceito vago e indeterminado, este veio substituir a “dança moderna” e “pós-moderna” no início dos anos 90, tornando-se mais neutro. Este provém também de disputas sobre o modernismo na crítica e história da dança anglo-americana. Surge apenas para distinguir a produção atual da dança das formas conviventes, mas mais datadas da dança teatral europeia ocidental (como o *ballet* clássico) e para aquelas que não detinham fins artísticos (Cvejic, 2015). Surge fundamentalmente como um conceito de sistemas híbridos e métodos que provêm da “dança moderna” e “pós-moderna” (Pine & Kuhlke, 2014), onde o corpo se envolve e desafia as representações comuns do género, raça, sexualidade e habilidade física e as reconhece como influências ideológicas que influenciam a nossa experiência (Albright, 1997; Soot & Viskus, 2014). Isto vai ao encontro do que Agamben (2009) e Pouillaude (2017) afirmam, no sentido em que tudo reside num pensamento entre o passado, presente e futuro, garantindo uma constante transladação da experiência e da prática como um legado inevitável. Klein & Noeth (2011) referem ainda que a ascensão desta designação provém da diferenciação e diversificação da dança experimental europeia e dos seus públicos. Estes foram reflexo de anteriores pressupostos

históricos provindos dos americanos Cunningham, Paxton e dos seus contemporâneos que foram contaminando o meio artístico por todo o mundo. Surge assim como uma categorização da dança em novas formas de experimentação e colaboração artística e, consequentemente, numa mudança na compreensão de processos de trabalho e pesquisa transdisciplinares bem como uma maior relação de abordagens a conceitos da prática e da teoria. Este paradoxo entre o que é moderno e contemporâneo esteve sempre muito presente nos estudos e reflexões sobre dança. A procura de conceitos que sistematizem ações ou propósitos talvez não tenha sido bem-recebida por todos. A generalização e a indefinição não têm o intuito de castrar ou criticar o que foi feito, mas sim ampliar o leque de possibilidades e maneiras da dança se poder expressar. Como já foi referido, a democracia instaurada pelos legados de Cunningham e Paxton levou, mais tarde, a redefinir o que realmente se propunha no meio artístico e, por isso, Klein & Noeth (2011) referem que a dança contemporânea devolveu novas técnicas “(...) which could transform this freedom into language, develop the open virtuosity of the moving body rather than that of the instrumentalized product, and unleash spontaneity of movement as an aesthetic language rather than scientific naturalization of movement.” (p.51). Assim, a correlação entre artistas de diferentes áreas e a integração de diferentes tipos de corpos no próprio espetáculo fez ascender aquilo que atualmente se designa como performance. Esta foi reconhecida nos anos 70 como um meio de expressão artística independente, onde “(...) os artistas não se serviam da performance para pura e simplesmente, alcançar notoriedade, mas com o objetivo de pôr em prática as diversas ideias formais e conceptuais na base da criação artística.” (Goldberg, 2012, p.7). O seu propósito assume-se como uma forma de “obrigar” os espectadores a reavaliarem os seus conceitos de arte e a sua relação com a cultura. A dança contemporânea, inevitavelmente, entra nestes domínios, pois desde Cunningham e Paxton que a dança passou a ser vista de diferentes perspetivas. Deixou de ser catalogada por uma mera representação edílica do mundo e passou a abranger uma vasta gama de temáticas e possibilidades até de interação e integração de valências de outras áreas e, por isso, entra nos domínios da performance. Para tal, esta pode ser a aglutinação de diferentes formas de agir em cena (dançar, cantar, tocar, etc.). Logo, pode existir um espectro alargado do que é performativo e, por isso, a designação dos praticantes de dança pode se ilustrada por palavras como bailarino/a, intérprete ou *performer* (Fazenda, 2012). Assim, as artes podem entrecruzar-se, uma vez que partilham um corpo como interface dinâmica entre o modo existência, experimentação e produção (Sabisch, 2011; Schechner, 2013). O cruzamento entre as diferentes artes potencia um conjunto de ferramentas que apoia o desenvolvimento da dança e, em particular, da dança contemporânea e, por isso, assiste-se a um desenvolvimento acentuado da sua subjetividade artística. A este respeito, Salzman & Desi (2008) referem que este movimento

pluridisciplinar advém das propostas do *Judson Dance Theater*, nos anos 60. Na época, movimentos artísticos estavam ocupados em romper com as concepções de dança, que se foram entrosando em áreas como o teatro e teatro-dança, que mais tarde foram reconhecidas também como performance (Salzman & Desi, 2008). Assim, a liberdade de interpretação que o espectador detém no entendimento contemporâneo poderá ter potenciado um maior treino não só técnico, mas também artístico, redefinindo assim o conceito de virtuosismo. A este respeito Dove (2016) garante que, atualmente:

Virtuosity now is the artist's ability to courageously and imaginatively respond to the multiple demands of intention, context, and engagement. Virtuoso artists are highly attuned to the world we all inhabit, and their skill is in helping us imagine how much better it could be.

Deste cruzamento, surge também o conceito de intérprete, ampliando a valorização das competências interpretativas em detrimento das competências físicas associadas ao bailado clássico. A afetividade de Pina Bausch (1940-2009) às expressões teatrais aplicadas nos seus espetáculos de dança foi certamente mais um marco para este entendimento artístico multidisciplinar e da forma como o movimento poderá integrar o espetáculo de dança (Mangan, 2013). Seja pela necessidade de um maior entendimento pelo espectador, pelo virtuosismo teatral e cénico ou simplesmente pelo cruzamento de artistas que partilham espaços de apresentação, a valorização da performance ascendeu tendencialmente no espaço europeu até aos dias de hoje. Não obstante, o movimento (tão característico da dança) sempre esteve presente em áreas como a pintura, a escultura, a música e o teatro. Pode, assim, inferir-se que a arte do gesto é uma difusão do princípio comum subjacente às outras artes (Gil, 2001; Baudouin, 2015). Exemplos disso foram as constantes colaborações entre Sergei Diaghilev e o pintor Pablo Picasso, Merce Cunningham e o compositor John Cage ou Yvonne Rainer com os artistas plásticos Carl Andre e Robert Morris.

Como já se constatou, a dança sempre se demarcou por associar personalidades a uma determinada tipologia de dança. A ideia de catalogar e “fechar” já vem desde o *ballet* clássico que se manteve inalterável ao longo dos séculos. Não obstante, Noisette (2015) diz que o impulsionador da dança contemporânea foi Cunningham, já Giguere (2013) enquadra-o no grupo dos principais impulsionadores da dança moderna. Batalha (2004) refere que “O trabalho centrado no plexo solar da técnica de Limón, o envolvimento da bacia na técnica de Graham e o uso variado do espaço de Cunningham, apresentam-se como essenciais na Dança Moderna” (p.204). No entanto, Bremser & Sanders (2011) referem que a técnica de dança contemporânea inclui movimentos mais focados na ação da bacia menos condicionada e o uso do chão e do peso. No que respeita às técnicas de dança, por exemplo, Giguere (2013) afirma que a dança moderna é uma designação que

descreve vários tipos de técnicas de dança categorizados através de diferentes estilos e géneros de dança, contudo, Diehl & Lampert (2011) mencionam que a dança contemporânea é caracterizada por muitos estilos e maneiras de trabalhar e diferentes tipos de treino, cada um com um papel único a desempenhar. Claid (2006) estabelece um paralelismo entre a técnica de dança clássica e as técnicas de dança contemporânea, referindo que “Ballet training works with the extreme limit of one technique but contemporary dance tries to incorporate all without any extremes. (...) Dilemma facing contemporary dance is not the elitism of a particular system, but the mixture and merging of many.” (p.140). O que nos faz depreender que a técnica de dança contemporânea é um híbrido entre diferentes modos de operar. De uma forma mais ou menos generalista ligada ao estilo ou às ações do corpo, os autores supracitados definem os conceitos de moderno e contemporâneo de formas muito semelhantes. Louppe (2012) afirma-o, garantindo que, embora saiba que seria criticada (em particular pelo amigo Merce Cunningham), não faria a distinção entre o que é moderno, contemporâneo ou atual, pois, na verdade, os conceitos centram-se muitas vezes no mesmo significado, diferindo apenas na sua terminologia. O paradoxo mantém-se, sem existir uma definição sobre cada um dos conceitos. Isto deve-se também à dificuldade de definir períodos na história da dança, que não se encadearam de forma cronológica, mas sim, por vezes, de forma paralela e pouco linear. Por outro lado, Gil (2001) refere que existe um desfasamento temporal quando se compara a pintura e a dança abstrata do século XX. Se, por um lado, as pinturas Kadinsky, Malévitch e Mondrian datam o início do século, por outro, as coreografias de Cunningham apenas surgem em meados do século, o que impossibilita fazer uma categorização tão linear comparada com outras áreas artísticas. Os processos de mudança foram constantes e graduais, impulsionados por profissionais que seguem legados e que adicionam valências, conceções, filosofias que trazem, até aos dias de hoje, o que pode ser chamado de técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade. Louppe (2012) refere que “Há, certamente, grandes proximidades entre a dança contemporânea e as restantes práticas artísticas, e o estudo histórico não cessa descobrir a importância do diálogo entre os bailarinos modernos e as vanguardas” (p. 269). Existe uma ligação indissociável entre o passado e o presente, visto que aquilo que define cada profissional são as experiências que estão dependentes de percursos singulares e únicos. A este respeito, o antropólogo Vieira (2011), no âmbito da educação, afirma que no mundo contemporâneo existe simultaneamente “(...) o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a sujeitos já não definidos por identidades unificadas e estáveis, mas por ‘entidades contraditórias’, ‘continuamente deslocadas’ (...)” (pp.144-145); o que nos leva a considerar que, no seio educativo e, em particular, no ensino das técnicas de dança contemporânea na

contemporaneidade, este desígnio também se faz ecoar de forma híbrida e singular, reflexo das práticas artísticas.

Numa outra perspetiva, a dificuldade em definir o que são as técnicas de dança contemporânea deve-se, também, à dificuldade de codificação de um vocabulário específico como acontecia com outras correntes das técnicas de dança. A problemática não se afirma pela falta de definições ou conteúdos programáticos a ser desenvolvidos nos sistemas de ensino, mas sim com uma ausência de unicidade entre eles. Apesar disso, é importante construir programas e modelos de ensino-aprendizagem atuais que conduzam a um desenvolvimento gradual e progressivo, dos alunos dos sistemas de ensino artístico. Mas como afirma Hughes (2011), existe tendencialmente uma dificuldade na mudança ou impulso para a experimentação de novas abordagens, visto que estas técnicas, catalogadas como dança contemporânea, deixaram de evoluir nos tempos atuais, com as escolas vocacionais e os conservatórios ainda a ensinarem técnicas bem estabelecidas e respeitadas do passado. Não obstante, há que pensar de que forma se age ao nível educativo tendo também como base aquilo que são as propostas artísticas na contemporaneidade, de forma a garantir que não existe um desfasamento entre o que é ensinado nas escolas artísticas e a prática artística.

1.4 A aplicabilidade em contextos profissionais

Desde do final dos anos 80 e até à atualidade, o nascimento de novos projetos independentes afirma-se pela dupla valência do agente poder ser intérprete e criador, onde prevalecia “(...) a pluralidade de propostas, designadamente na utilização e composição dos materiais, e a individualidade das visões do mundo.” (Fazenda, 2012, p.178). Este impulso foi principalmente estimulado, em Portugal, pela chamada Nova Dança Portuguesa. Esta aproximava-se dos ideais da Nova Dança Europeia, que emergiu nos anos 70 em França, na Bélgica, na Holanda ou em Inglaterra. Esta dança era nova, segundo Fazenda (2012), porque

(...) opunha-se ao sistema formalizado de ideais, valores e significados (...) subjacentes ao ballet. (...) preconizava uma nova conceção de corpo, o que se traduzia no interesse por várias atividades motoras (como gestos quotidianos ou práticas desportivas) e no uso de métodos de treino físico considerados mais adequados aos novos propósitos artísticos do que as convenções das técnicas de dança clássica e moderna. (pp.178-179)

Atualmente, com a constante redução das companhias de autor, esta valência tornou-se uma necessidade que visa ampliar os domínios do corpo nas artes performativas. A este respeito, Fazenda (2012) dá ênfase ao facto de muito dos profissionais preferirem uma formação que englobe um treino em múltiplas técnicas, fruto das “(...) exigências e projetos

estéticos que configuram a atualidade coreográfica, pois o domínio de várias práticas permite-lhes, nos ambientes de criação, ser mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos.” (p.74). Por isso, George-Graves (2015) afirma que, atualmente, a profissão de bailarino/intérprete exige uma fluência ao nível das diferentes linguagens e estilos bem como uma participação ativa no processo criativo. As necessidades inerentes e provenientes das fragilidades económico-financeiras do mercado artístico profissional redobram a necessidade de cada bailarino ser empreendedor e se adaptar, individualmente ou em grupo, a um conjunto de potencialidades e capacidades do corpo que se enquadrem nas ofertas profissionais disponíveis na atualidade. Ou seja, os bailarinos são cada vez mais obrigados a ter um corpo “flexível”, que se possa adaptar às demandas dos diferentes estilos coreográficos (Thomas, 2003). Os domínios do corpo são, sem dúvida, aquilo que motiva um coreógrafo na sua escolha, pois: “Na perspetiva da dança contemporânea experimenta-se uma nova legibilidade em que cada corpo é um sujeito, mas cada sujeito é formado por um coletivo que o interpenetra: o corpo é plural.” (Marques, 2012, p. 49). O que motiva assim o criador é uma fisicalidade específica que “dá voz à obra”. A propósito de algumas obras dos coreógrafos portugueses, Clara Andermatt, Paulo Ribeiro e Victor Hugo Pontes, Xavier & Monteiro (2016) referem que “(...) há nestas obras marcas de uma Dança que se define pela integração e inclusão de corpos diferentes, não especializados ou especializados noutras áreas, que não a Dança Contemporânea (...)” (p.38). Por um lado, a “escolha contemporânea” não se define, apenas pela melhor ou pior execução técnica, mas pela singularidade de cada bailarino, ao contrário do que acontecia no *ballet* clássico ou na *grande modernidade* com Graham e Cunningham, cujos corpos são profundamente marcados pelo treino psicomotor (Thomas, 2003). Por outro lado, esta escolha é garantida também pela forma com que o bailarino se destaca como elemento ativo no processo criativo (Butterworth, 2009), abraçando terrenos democráticos entre o ato de interpretar e coreografar não unicamente direcionado para o intérprete e/ou coreógrafo (Fazenda, 2012). Se a realidade atual detém estas especificidades e a oferta profissional se coaduna com a mesma, torna-se pertinente, nos sistemas de ensino artístico, entender “(...) o corpo através da dança que as multiplicidades de corpos que estão presentes nas salas de aula tornam premente, destacam em último reduto, as múltiplas relações que se estabelecem com outras áreas do conhecimento, legitimando e desenvolvendo o empreendimento educativo.” (Monteiro, 2012, p. 88).

1.5 A diversidade de métodos

Os métodos utilizados para a leção das técnicas de dança contemporânea são variáveis e plurais. Já no período marcado pela dança moderna, surgem, como refere Giguere (2013), ao lado de Graham, Cunningham e Limón, aqueles que acrescentam

valências transmissíveis de técnica para técnica. Para além destas, com a circulação dos profissionais e a interação multicultural, ao longo do último século, surgem outras que ligam o treino técnico a outras áreas, como é o exemplo das artes marciais, técnicas de relaxamento, entre outras, que interligam experiências e vivências profissionais e com pensamentos que constroem teorias baseadas em ideais sobre o corpo, sobre o movimento e sobre as práticas artísticas. A par com a linguagem e estilos adotados nas aulas de técnicas de dança contemporânea, surgem também abordagens a ferramentas da composição coreográfica, como é o exemplo da improvisação. De uma forma genérica, a estrutura das aulas de técnicas de dança contemporânea, como já se constatou, centra-se no trabalho no chão, na verticalidade e na união entre os dois, esta última abordada, normalmente, na parte final das aulas, em deslocações pelo centro. Smith-Autard (2010) apresenta, de forma sintetizada, alguns dos princípios que estão patentes nas aulas de técnicas de dança contemporânea, focando-se maioritariamente nas ações do corpo,

(...) emphasising the use of the torso, feet in parallel, concentration on body design and spatial design, movements or isolated parts of the body as well as the whole, emphasis on the pelvic region and the centre initiating and causing momentum, tension between up and down, floor-work and extensive variations of qualities and phrasing. (p.84)

Para além destas, são referidas por Schwartz (2000) as abordagens à improvisação como elemento integrativo das aulas de técnicas de dança contemporânea. Esta refere que a improvisação, apesar de normalmente incluída nos programas das escolas, usada fundamentalmente como ferramenta da composição, pode integrar aulas de técnicas de dança contemporânea em diferentes níveis técnicos, à semelhança da *contraction e release* em Graham ou a utilização da barra no *ballet* clássico, ideia também corroborada por Krasnow & Wilmerding (2015). Refere ainda implicações na prática performativa, nomeadamente no apoio ao desempenho técnico psicomotor, bem como na pesquisa de material usado ou não na criação coreográfica. Em suma, os desafios das técnicas de dança contemporânea centram-se numa constante possibilidade de interação entre as competências artísticas e as competências psicomotoras, promotoras da construção de um indivíduo enquanto *performer*.

As abordagens ao puro tecnicismo aliado ao treino do corpo parecem não ser apenas os únicos meios e critérios para a lecionação das técnicas de dança contemporânea. Martha Graham baseou a sua técnica e a própria conceção artística nos rituais primitivos; Isadora Duncan nos ideais clássicos; David Zambrano utiliza a experiência de ter ficado inutilizado das pernas; Ohad Naharin utiliza experiências provindas da improvisação nas suas obras coreográficas. Apesar disso, existem muitas outras que são unicamente reflexo de uma profunda absorção e incorporação de estilos e

linguagens das formações e experiências vividas no âmbito da prática artística. Ou seja, os percursos dos profissionais são fundamentais para uma análise das opções técnicas e metodológicas nas técnicas de dança dos mesmos. Diehl & Lampert (2011) fundamentam esta ideia referindo:

Dance teachers can source a hybrid network of dance forms and body–work techniques, along with presentation methods and teaching forms. Yet, at the same time, the method of training contributes to the style: the way of working informs any individual artistic practice. (p.10)

Existe, no entanto, uma falta de exatidão no que é lecionado, como já foi evidenciado. Thomas (2003) refere que “The Graham technique, like ballet, became codified and since the 1950s has been taught as an alternative to ballet in dance schools and universities in many different countries.” (p.112), que se podem estender até aos dias de hoje, correlacionado com outras formas de abordar as técnicas de dança. As abordagens são tão vastas que, inevitavelmente, a codificação fica a cargo de cada profissional. Não se procura, no entanto, apenas catalogar os conteúdos lecionados em cada aula de técnicas de dança contemporânea, visto que não existe um vocabulário universal e transversal a todas as técnicas. A este respeito, Diehl & Lampert (2011) afirmam:

Today’s dance training consists of a combination of different methods, some of which are concerned with a better understanding of the ways in which the body generates movement and how this movement generation can be individual, sensed, and efficient. The various ways of offering kinaesthetic/pro-prospective tools and developing skills of students in the field of contemporary dance and movement practice differ widely and are not easily subsumed under one umbrella term, such as ‘technique’. (pp.14-15)

As noções de que as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade poderão não ser tão taxativas (em termos históricos) com o aparecimento das abordagens à dança de Steve Paxton. Talvez os seus ideais sempre tenham existido e, por isso, construíram um percurso simultâneo com aquelas que podem ser denominadas como técnicas de dança moderna, onde se pode inserir Martha Graham. Desta forma, considera-se que não é possível separar o sujeito do seu passado. Se olharmos para alguns exemplos anteriormente referidos, constatamos que, por exemplo, o percurso de Cunningham é pautado pelo contacto com múltiplas experiências com a dança, em particular no trabalho como bailarino nas peças Graham, entre os anos 30 e 40. Se, por um lado, existia uma necessidade de afirmar diferentes perspetivas e abordagens à dança, por outro, existem “impressões” no corpo que se afirmam e vão ao encontro de uma das mais famosas afirmações de Graham: “O corpo nunca mente”. É assente nesta “crença”, que o percurso de cada profissional se afirma singularmente, usando o arquivo de

experiências do passado (mesmo aquelas das quais não se tem afinidade ou concordância) a favor dos seus ideais inscritos num determinado tempo.

1.6 O ensino-aprendizagem da dança

A eficácia do ensino-aprendizagem da dança impera fundamentalmente pela interação entre professores e alunos, assim, existe uma responsabilidade partilhada e interativa de forma a atingir resultados positivos. Barros de Oliveira (2010) define aprendizagem como uma: “Mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática.” (p.70). Considera-se assim um processo que produz, após a experiência, mudança no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito. São, então, os professores que adotam um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, dependendo dos objetivos e competências que pretendem atingir ou promover. A sua articulação e escolha pode ser condicionada pelas afiliações dos professores, nomeadamente pelas diferentes perspetivas de ensino, modelos de ensino-aprendizagem, papel do professor, papel dos alunos e também os recursos disponíveis. Neste sentido, Vieira & Vieira (2005) afirmam que “(...) o termo estratégia de ensino-aprendizagem reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista.” (p.16). É importante ainda referir que estas estratégias podem ser integradas em dois grupos, nomeadamente (1) estratégias centradas no professor, ou seja, quando este está ativamente envolvido e (2) estratégias centradas no aluno, ou seja, quando o professor tem um papel mais passivo comparativamente com o papel do aluno. Estas estratégias podem ter um foco naquilo que são as diferentes teorias contemporâneas da educação. A visão que Bertrand (2001) propõe, relativamente às teorias da educação, é uma visão de um mundo homogéneo e heterogéneo. Isto é, se, por um lado, o processo de globalização tem um peso significativo, por outro lado, a individualização também o tem. A amplitude deste espectro demonstra então que a forma como cada sujeito se relaciona pode criar várias culturas, sentidos e sujeitos. Propõe assim quatro elementos polarizadores: o sujeito (o estudante); os conteúdos (matérias, disciplinas); a sociedade (os outros, o mundo, o meio, o universo); as interações pedagógicas entre estes três polos (o docente, as tecnologias da comunicação). Em suma, são propostos sete grupos distintos: as Teorias Espiritualistas, Personalistas, Psicocognitivas, Sociocognitivas, Sociais, Tecnológicas e Académicas. As Teorias Espiritualistas consistem numa corrente antiga da educação, que voltou a estar em voga nos anos 80. A relação entre o Ser e o Universo, em perspetivas do âmbito da metafísica ou da religião, são o que a definem. Defendem que a educação é o veículo para conhecer o Ser e são influenciadas por religiões e filosofias orientais, que contribuíram para uma maior reflexão sobre a educação.

As Teorias Personalistas defendem que o papel do professor é o de ser um facilitador de aprendizagem e o aluno tem um papel ativo no ensino-aprendizagem. As Teorias Psicocognitivas preocupam-se com o desenvolvimento dos processos cognitivos na criança, como, por exemplo: o raciocínio, a análise, a resolução de problemas ou as representações entre outros. Logo, assentam em pesquisas sobre o funcionamento do cérebro. As Teorias Sociocognitivas focam-se nos fatores sociais como fonte para a construção do conhecimento. Destacam que as transformações devem acontecer em função das suas relações com a sociedade. As Teorias Sociais incidem fundamentalmente sobre fatores sociais e ambientais da vida escolar. Defendem que a educação tem de preparar os alunos para serem capazes de resolver problemas, em particular os de desigualdade social e/ou cultural. As Teorias Tecnológicas focam-se na interação das novas tecnologias e centram-se no modo como se constrói o processo de ensino-aprendizagem e como se transmite o conhecimento ao aluno. Por fim, as Teorias Académicas preocupam-se com a transmissão dos conhecimentos e conteúdos pelo professor, onde o aluno tem o objetivo de os assimilar. Estas apresentam ainda duas vertentes: a tradicional e a generalista. A primeira pretende a transmissão dos conteúdos clássicos, independente das culturas e estruturas atuais e a segunda foca-se no espírito crítico e na capacidade de adaptação, que podem também ser relacionados com o espectro *Didactic-Democractic* estabelecido por Butterworth (2009), já referido anteriormente. Assim, no ensino da dança, Gibbons (2007) é regido por tomadas de decisão ponderadas entre o que aconteceu anteriormente de forma consciente, sendo que é possível que o aluno e o professor tomem decisões conjuntas, criando trânsitos de aprendizagens cooperativas, ampliando o espectro de possibilidades num vasto leque de métodos de ensino.

1.6.1 O equilíbrio entre a motricidade e o comportamento

O ensino-aprendizagem da dança, tal como de outras atividades físicas, foca-se em dois conceitos chave: motricidade e comportamento. A motricidade diz respeito à qualidade inerente e transversal a todos os seres humanos. Esta permite-lhes a produção do movimento, resultado de um conjunto de processos sensoriais, metabólicos e neurais. Pode ser considerado um conceito abrangente, pois inclui várias formas de expressão motora e diversos níveis de regulação. O seu papel na formação profissional e científica advém do facto de os movimentos poderem ser observáveis e conseguirem ser descritos cientificamente através do conhecimento das suas formas de ação e da sua transformação através da maturação, treino, aprendizagem, modelação social, etc. (Barreiros & Cordovil, 2014). O comportamento é uma componente da motricidade, dotado de significados e moldável por diversos fatores. Este pode ser ajustado e modificado pelas fases de

desenvolvimento humano e adaptado pelo contexto sociocultural. Logo, abrange uma dimensão que vai além da estrita noção do movimento (Barreiros e Cordovil, 2014). Daí ser redutor a criação de programas curriculares que ponderam fundamentalmente o desenvolvimento motor ao longo das fases de desenvolvimento humano e faixas etárias, sem equacionar o comportamento humano.

Contudo, estando a dança relacionada com o desenvolvimento motor, o ensino-aprendizagem deve ser ponderado entre as faixas etárias dos alunos e as suas habilidades motoras. Estas podem ser classificadas como habilidades básicas e específicas, que, para atingirem um domínio completo, devem percorrer um processo longo e contínuo através de experiências motoras que envolvam as habilidades básicas (que podem ser relacionadas com a análise sistematizada proposta por Laban) e as diferentes formas de serem combinadas (habilidades especializadas). Assim, consideram-se as habilidades motoras como tarefas motoras inatas ou aprendidas ao longo das fases de desenvolvimento humano, e que naturalmente aumentam com o crescimento físico, estabilizam com a idade adulta e retrocedem com o envelhecimento. Estas são dependentes, no seu desenvolvimento, sobretudo a partir do treino. Já as capacidades motoras são qualidades físicas individuais, potenciadas pela genética de cada corpo, que podem ser atingidas ou não. Estas podem ser divididas em capacidades condicionais¹¹, onde se insere a velocidade, resistência, força, flexibilidade e as capacidades coordenativas¹², onde se destacam, particularmente, o equilíbrio, o ritmo, a reação, a orientação espacial, a diferenciação e a combinação que devem ser desenvolvidas a partir do treino, tendo em conta as fases de desenvolvimento (Marques, 1989; Barbanti, 1996; Weineck, 2005; Xarez, 2012). Neste sentido, torna-se importante falar de consciência

¹¹ As capacidades condicionais são determinadas pelos processos energéticos e metabólicos. Logo, são condicionadas pela energia disponível nos músculos e pelos mecanismos que regulam a sua distribuição. Neste grupo insere-se a velocidade, que pode ser definida como a capacidade de executar ações motoras, simples ou complexas, num curto espaço de tempo; a resistência, que é a capacidade de manter a atividade física por períodos prolongados, com objetivo de retardar a fadiga; a força, que pode ser definida como a capacidade de vencer a resistência, podendo estar relacionada com o tempo ou não; a flexibilidade é a capacidade de executar os movimentos com grande amplitude articular (Marques, 1989; Barbanti, 1996; Weineck 2005; Xarez, 2012).

¹² As capacidades coordenativas são determinadas pelos processos de organização, controlo e regulação do movimento. Estas são condicionadas pela capacidade de elaboração das informações por parte dos responsáveis pela formação e realização do movimento. Assim, a coordenação é uma componente da condição física a par com as capacidades condicionais (Xarez, 2012). É a capacidade de organização do corpo e de adaptação a um contexto de forma individual e em grupo. No primeiro caso, a coordenação motora desenvolve a capacidade de o indivíduo se moldar e usar em simultâneo e em diferentes direções, várias partes do corpo. O segundo caso está relacionado com a capacidade do corpo se adaptar a diferentes tipos de espaços, ajustando-se às diferentes áreas, mantendo a mesma relação os seus pares, o espaço e dinâmicas (Kassing & Jay, 2003). Integram então capacidades como o equilíbrio (estático ou dinâmico) designado como a capacidade necessária à conservação e recuperação de uma posição corporal estável, mesmo aquando de condições menos favoráveis; o ritmo que pode ser definido como é a capacidade de compreender estruturas temporais e dinâmicas do movimento, imprimindo no movimento uma certa cadência; a reação, ou seja, a capacidade de responder com prontidão a um estímulo, analisando-a, dando-lhe uma resposta motora adequada e a orientação espaço temporal definida como capacidade de determinar ou modificar as posições do corpo no espaço e no tempo; a diferenciação é a capacidade de diferenciação cinestésica que permite dosear as capacidades condicionais como a força, flexibilidade e velocidade. Por fim, a combinação é a capacidade de encadear ou combinar diferentes movimentos, numa única sequência que pode acontecer de modo síncrono ou assíncrono com dinâmicas diferentes (Marques, 1989; Barbanti, 1996; Weineck, 2005).

corporal, que pode ser definida como “(...) the synchronization of your movement intention, the sensations arising from your body, and what you are seeing.” (Franklin, 2014, pp.11). Assim, considera-se que a consciência corporal não é apenas precisão em termos anatómicos, mas também a capacidade de sentir o estado geral do corpo ou ser atento aos limites do corpo e ao tamanho dos membros. Neste sentido, é importante referir que, em dança, é fundamental lidar com três tipos de sensações, nomeadamente exteroceptivas, interoceptivas e propriocetivas. O primeiro inclui as que provêm de sentidos como a visão, o tato e a audição; o segundo inclui as sensações interiores provenientes da temperatura, dor, respiração e órgãos e a última inclui as sensações que envolvem o movimento, a mudança de posição das articulações, tensão muscular, gravidade, a noção de energia (Gibbons, 2007; Franklin, 2014). É a articulação entre estes três tipos de sensações que espoletará as capacidades fundamentais da prática de dança enquanto expressão artística, nomeadamente a interpretação, musicalidade e a expressividade. Ter noção de si próprio (interna e externa), dos outros sujeitos ou objetos e do espaço envolvente confere a cada agente um conjunto de estímulos fundamentais, para o entendimento daquilo que é a prática estética e artística, que se integram numa dimensão somática do movimento (Montero, 2016; Barlow, 2017).

Para além destas, e a par do conceito de comportamento, há que ponderar as capacidades cognitivas e afetivas/relacionais que têm um peso fundamental no ensino-aprendizagem da dança. Os domínios cognitivos enfatizam as capacidades intelectuais de quem aprende que, a par com as capacidades motoras, desenvolvem a aprendizagem da dança ao nível físico e intelectual. Para tal, Kassing & Jay (2003) apresentam seis níveis de desenvolvimento destas capacidades. Numa primeira fase, o foco está na identificação, sendo o pilar basilar. Num primeiro patamar importa conhecer as especificidades, em particular, de factos e da terminologia, seguindo para o conhecimento de métodos e procedimentos e, por fim, o de teorias e princípios. Numa segunda fase, existe o foco na compreensão, aplicação, análise, sistematização e avaliação desses conhecimentos. Os domínios afetivos relacionam-se com o comportamento, atitudes, valores, apreciações e as particularidades sociais, que levam o aluno a criar os seus valores sobre determinada matéria. A este propósito, a autora refere que o treino em dança se foca fundamentalmente no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, no entanto, é este domínio que lhes dará as capacidades de comunicação com os seus pares, pois são essas que irão desenvolver a presença, sensibilidade, cooperação e as atitudes e comportamentos necessários a ter no contexto profissional. Mais uma vez, Kassing & Jay (2003) dividem estes domínios em cinco níveis, nomeadamente em recetividade, resposta, valorização, organização e caracterização dos valores mais complexos. O primeiro refere-se à disposição para receber, controlar e selecionar de forma atenta as informações, a

disposição e satisfação em encontrar a resposta; o segundo engloba a aceitação, o entendimento e o compromisso com os valores que estão inerentes a determinada matéria ou tradição; o terceiro inclui a aprendizagem da conceptualização desses valores e a organização sistemática dos mesmos; e o último distingue-se pela compreensão do equilíbrio entre as regras e as características dos valores e a personalidade desenvolvida dentro desse sistema. Estes níveis podem atravessar outros como o interesse, apreciação, atitudes e valores e a adaptação. É o encadeamento entre todos estes níveis que contribui para o desenvolvimento social e maturidade na aprendizagem de aulas de dança. Estes, que podem ser transversais à prática profissional, desenvolverão o respeito individual e em grupo (colegas e professores) (Kassing & Jay, 2003). São também estes que desenvolvem a sensibilidade artística, promotora do desenvolvimento de capacidades como a musicalidade e a interpretação.

1.6.2 As especificidades no ensino artístico da dança

A aprendizagem da dança, seja em que sistema de ensino oficial¹³ for, tem sempre uma direção vocacional e profissionalizante. O trabalho a partir das técnicas de dança e a apresentação de produtos artísticos em espaços convencionais (teatros ou auditórios) são, comumente, o foco principal dos mesmos nos primeiros anos de formação. É mais tarde, no ensino superior, que se ambiciona outro tipo de competências direcionadas para: a vastidão de projetos artísticos passíveis de serem desenvolvidos (em espaços públicos e com interação com comunidades específicas); para as abordagens pedagógicas e metodológicas e para análises mais profundadas sobre o corpo, o movimento e as componentes da dança. A este respeito considera-se que “Being a good dancer does not necessarily make you a good teacher.” (Kassing & Jay, 2003, p.6). No entanto, um professor de dança deve não só aprimorar os seus conhecimentos em termos académicos, de investigação e reflexão sobre os seus métodos, mas também ter usufruído de uma participação ativa, enquanto intérprete e/ou criador naquilo que é a dança enquanto expressão artística. Este facto pode estar relacionado com duas das categorias que Shulman (1985) estabelece para a Base do Conhecimento. A primeira, denominada como *Content Knowledge* (CK), diz respeito ao conhecimento sobre determinada matéria, ensinada ou aprendida. Para Shulman (1985): “In the different subject matter areas, the ways of discussing the content structure of knowledge differ. To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concepts of a domain.” (p.9). Por isso, considera que, este conhecimento, se alicerça nos conceitos utilizados em determinadas disciplinas, métodos, procedimentos, teorias, estruturas organizacionais,

¹³ Considera-se ensino oficial aquele que engloba os cursos das escolas tuteladas pelo Estado Português.

entre outros. Em dança, o CK inclui o conhecimento prévio do vocabulário, as competências e outros aspetos relacionados com esta (Gibbons, 2007). Assim, o CK permite ao professor compreender a origem do conhecimento, entender o porquê das formas, quais são as circunstâncias que garantem a veracidade do assunto transmitido e como é que o conhecimento pode ser utilizado em diferentes contextos (tendo em conta as diferentes proveniências dos estudantes). A segunda, designada *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), diz respeito ao cruzamento e interação da pedagogia com o conhecimento do conteúdo, mas também “(...) includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons.” (Shulman, 1985, p.9). Ensinar um conteúdo abrange as formas mais adequadas de representação das ideias de uma determinada área, nomeadamente: as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações (Shulman, 1985). Estas vão além de uma mera análise individualizada do conteúdo e pedagogia, pois visam procurar uma aprendizagem significativa através da relação entre as questões pedagógicas associadas ao conteúdo. Portanto, o PCK consiste na capacidade de ensinar um determinado conteúdo tendo um conhecimento prévio dos alunos, envolvendo a utilização e exploração de estratégias de ensino alternativas direcionadas para diferentes olhares sobre o problema ou ideia. Ou seja, poderá ser também a coordenação com as outras disciplinas que potenciará, nos alunos, a consciência do seu próprio movimento, das suas especificidades e das mais-valias das suas experiências aliadas à prática contemporânea da dança. A este propósito, Shulman (1985) refere:

Teachers must not only be capable of defining for students the accepted truths in a domain. They must also be able to explain why a particular proposition is deemed warranted, why it is worth knowing, and how it relates to other pro-positions, both within the discipline and without, both in theory and in practice. (p.9)

Como já foi visto, a designação de corpo na contemporaneidade não possui *standards* como acontecia no passado, no entanto, é fundamental que os alunos tenham atributos físicos adequados para se conseguirem ajustar à disciplina e às exigências do treino. Para além disto, é fundamental também considerar outros fatores, nomeadamente: “The, age and grade level of students; the length of the dance unit; the physical, cognitive, social, and affective characteristics of students; and the demands for informal and formal performances impact dance instructional blocks.” (Meyer, 2010, p.25). Estes fatores farão ponderar um conjunto de opções e configurações sobre o ensino prático da dança. Sendo o ensino artístico direcionado para a prática profissionalizante da dança, segue uma progressão

lógica e adequada às faixas etárias em função da organização do ensino da dança instituído pela tutela. Assim, as fases de desenvolvimento humano vão também ser uma ponderação daquilo que pode ou deve ser ensinado, mas também facultando alguns indicadores de como fazê-lo.

1.6.3 O ensino-aprendizagem na infância

O ensino artístico da dança surge nos currículos no 1.º ciclo do ensino básico, abrangendo crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Considera-se então que integram o período final da infância, correspondente ao período escolar, iniciado aos 6 anos (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Nesta fase, o corpo perde um pouco da estrutura infantil, verificando-se mudanças graduais no tamanho e proporções bem como nas formas corporais, apesar de forma discreta. Para além de existir um pico no crescimento, “A motricidade grossa evolui significativamente, possibilitando que por volta dos 5 anos, a criança desenvolva diversas atividades com mais flexibilidade e rigor.” (Tavares et al., 2007, p. 52), permitindo a aquisição de múltiplas capacidades, como por exemplo, as capacidades coordenativas e a flexibilidade. A este respeito, Michael & Simmel (2014) referem que quanto mais jovens são os bailarinos maior é a sua flexibilidade. Logo, o seu trabalho deve ser feito de forma gradual desde o início do ensino básico, pois, naturalmente, a flexibilidade começa a reduzir a partir desta fase, visto que existe um aumento normal da rigidez dos ligamentos capsulares que constitui uma limitação natural do movimento. O crescimento do corpo é lento e a variação no tamanho, forma e maturação corporais é espoletada pelos genes, pela nutrição, pela família e pela estrutura social e, por isso, assiste-se constantemente a mudanças no ensino-aprendizagem das várias gerações (Buckroyd, 2000; Tavares et al., 2007). No âmbito das ciências da motricidade, Barreiros, Cordovil & Neto (2014) afirmam que os indivíduos com idades a partir dos 7 anos entram numa fase denominada como fase dos movimentos especializados. A este respeito os autores referem que esta fase se distingue “(...) pela aplicabilidade dos comportamentos a contextos muito específicos de aplicação, como as atividades desportivas. Não consistem em evoluções ‘naturais’ dos movimentos fundamentais, mas sim variações únicas aprendidas e aperfeiçoadas num conjunto de condicionantes bem definidas, mediante processos complexos de técnica.” (p.60). Michael & Simmel (2014) e Krasnow & Wilmerding (2015) acrescentam ainda, no âmbito do treino em dança, que, depois de aprender a caminhar, a criança começa a correr, a saltar e a galopar, sendo que cada uma destas transições requer uma evolução progressiva e gradual de competências como a coordenação, força e até resistência, visto que os sistemas sensoriais se desenvolvem em conjunto com o sistema motor. Apesar disso, existe um maior foco no desenvolvimento da coordenação, pois esta auxilia o próprio

crescimento e desenvolvimento da criança. Assim, quanto mais ágil for o uso dos músculos, melhor estarão preparados para as mudanças físicas que ocorrem com a puberdade. Além disso, a coordenação também significa uma maior “flexibilidade” cerebral, ou seja, um desenvolvimento do raciocínio, para mais tarde se poderem desenvolver diferentes combinações de movimento executados individualmente no lado direito e no lado esquerdo. Já a força deve ser desenvolvida em “parceria” com a coordenação, na fase final da infância, de forma a aumentar a massa muscular, mas que deverá ser mais afirmativa no decorrer da adolescência. A resistência deve ser realizada a partir do desenvolvimento de jogos, pois é o sistema músculo-esquelético e não o sistema cardiovascular que define, nesta fase, os limites da resistência (Michael & Simmel, 2014). Desta forma, o desenvolvimento motor permite desempenhar qualquer tarefa motora que não exija um grande nível de esforço e abstração, apesar de nesta fase as crianças desenvolverem uma rápida capacidade de resposta a qualquer estímulo. Daí que Meyer (2010) refira que dos 6 aos 8 anos as aulas de dança geralmente funcionam em períodos entre 40 e 45 minutos, sendo que apenas a partir dos 9 anos são capazes de suportar aulas de 90 minutos, pois os períodos de aulas mais longos oferecem mais oportunidades para uma estruturação da aula mais detalhada e desenvolvimento de projetos individuais que requerem uma maior autonomia no pensamento por parte do aluno. Assim, os períodos mais curtos são úteis para aumentar o desenvolvimento de habilidades em diferentes técnicas de dança e a sua direta aplicabilidade em coreografias, tão características desta fase de desenvolvimento.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, expressando-se assim em inúmeras brincadeiras de “fazer de conta”, principalmente a partir de personagens fantasiosas. Por isso, comumente se focam na técnica de dança clássica (e até na dança criativa) que, pelas suas características alegóricas a tudo o que é mítico e fantasioso, adota o mesmo carácter. A este propósito, Michael & Simmel (2014) referem que, nesta fase, as “histórias de movimento” no espaço contribuem para desenvolver tarefas independentes onde o movimento por si só apoia as competências motoras e a criatividade que estimulam a autoconsciência através de um vasto leque de movimentos. Para além disso, a criança integra o que Piaget denominou como período pré-operatório, que se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com alguns princípios lógicos, não demasiado abstratos (Tavares et al., 2007). Assim, esta fase é caracterizada por um grande impulso para o movimento e para o jogo¹⁴, espoletada pela curiosidade, sobretudo

¹⁴ Entenda-se por jogo “(...) uma modalidade que apresenta a tendência de abandono da realidade, através da atividade lúdica, quer seja individual ou em grupo (...)” (Mota, 2012, p.64).

daquilo que lhes é menos familiar, pois existe uma forte imaginação e uma enorme vontade de aprender (Tavares et al., 2007; Michael & Simmel; 2014; Krasnow & Wilmerding, 2015). É ainda de destacar que Muir & Munroe-Chandler (2017) garantem que nesta fase de desenvolvimento cognitivo é fundamental a implementação da imagética nas aulas, de forma a melhorar o desempenho motor e de consciência corporal dos alunos. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças consideram os pais como heróis, os professores justos e os amigos leais, logo são propícias para o trabalho em grupo como refere Meyer (2010). É nesta fase que “(...) as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros, o que possibilita a continuidade e aperfeiçoamento na construção do autoconceito.” (Tavares et al., 2007). A criança constrói, assim, um conjunto de respostas perante a sociedade e reconhece a importância dos outros na sua vida, através do desenvolvimento do autoconceito e a compreensão social por todos os que a rodeiam.

1.6.4 O ensino-aprendizagem na adolescência

A fase de desenvolvimento da adolescência centra-se entre os 11/12 e os 21 anos, acompanhando assim o percurso do aluno desde o 2.º ciclo do ensino básico até ao “final” da formação comumente realizada por todos os alunos, nomeadamente os cursos secundários, profissionais e superiores. Neste seguimento, Fazenda (2012) apresenta uma perspetiva antropológica, referindo que “É na adolescência que homens e mulheres ‘aprendem definitivamente as técnicas do corpo’.” (p.62), para que em idade adulta adquiram uma forma e eficácia plena. Segundo Tavares et al., (2007), a adolescência pode ser dividida em três fases, nomeadamente a inicial (dos 11 aos 14 anos), a intermédia (dos 13 aos 16 anos) e a final (dos 15 aos 21 anos).

Na fase inicial da adolescência, as mudanças mais visíveis recaem ao nível da estrutura física. Logo, nesta faixa etária “(...) should avoid excessive flexibility exercises, because muscles have limited strength especially during growth sports, and the tendons attachments are weaker at this age.” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p. 60). No entanto, há que, como referiram Michael & Simmel (2014), manter o trabalho a este nível, pois a flexibilidade tende a reduzir com o aumento da idade biológica e cronológica, visto que os ossos e os músculos costumam crescer a diferentes velocidades, nomeadamente primeiro os ossos seguidos do tecido muscular circundante. Neste sentido, Michael & Simmel (2014) enfatizam o facto de a rotação externa dos membros inferiores (tão comum na prática da técnica dança clássica) aumentar naturalmente com o crescimento dos ossos. Portanto, a sua eficácia é garantida por um treino entre os 11 e os 14 anos, onde a plasticidade e mutação dos ossos os músculos é tão visível. Paralelamente ao desenvolvimento da estrutura física ocorrem mudanças em termos dos órgãos e sistemas sexuais que vão,

consequentemente, influenciar as estruturas motoras, músculo-esqueléticas, cognitivas, emocionais e sociais. Estas mudanças são diferentes em ambos os géneros, pois as raparigas desenvolvem-se de forma mais rápida que os rapazes, quer em termos cognitivos, quer em competências motoras. Nas raparigas, as mudanças físicas surgem, com a menstruação, por volta dos 11 anos e são mais problemáticas em termos das mudanças visíveis no corpo que os rapazes, que sofrem estas mudanças por volta dos 14 anos (Buckroyd, 2000). Apesar de ser um período instável em termos do crescimento do corpo, é fundamental continuar a desenvolver o trabalho de coordenação e de forma mais assertiva as capacidades condicionais como a força, velocidade e resistência em ambos os géneros, para contrariar aquilo que são as mudanças drásticas e desregulares que o corpo sofre. É na fase intermédia da adolescência que se expressa, de forma mais intensa, o desenvolvimento cognitivo. Aqui assiste-se a uma transição progressiva do pensamento operatório e concreto para o pensamento formal e abstrato. Remetendo novamente para Piaget, este considera que na adolescência o indivíduo encontra-se no estágio formal, ou seja, existe um desenvolvimento do pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo e, por isso, Krasnow & Wilmerding (2015) afirmam que “Aside from acknowledging the growth sports, adolescence can be an ideal time to begin challenges to multisensory input.” (p. 60). Michael & Simmel (2014) referem que, após o período anterior de maturação das competências motoras, há uma ligeira perda de coordenação com o crescimento desregular do corpo, o que não é preocupante visto que as sequências de movimento simples apreendidas em fases anteriores permanecem no corpo, não havendo perda de competências, mesmo com este período de mudança. Existe, nesta fase, uma maior capacidade de pensar sobre possibilidades, através de hipóteses, antecipando resultados, refletindo sobre os próprios pensamentos e ponderando o ponto de vista dos outros, pois “(...) quanto mais avançado é o estado de desenvolvimento cognitivo do sujeito mais vasto é o seu conhecimento, mais organizada e planeada é a capacidade de pensar e maior é a capacidade de desempenhar várias funções aos mesmo tempo.” (Tavares et al., 2007, p.72). Esta fase é também caracterizada pelo que Tavares, et al. (2007) definem como egocentrismo do adolescente, ou seja, o foco nos pontos de vista pessoais, havendo uma concentração em si próprio e um foco na sua autoimagem. Esta, por seu turno, fica enublada, isto é, fruto de constantes mudanças físicas e psíquicas desreguladas, tendo aqui os professores uma enorme responsabilidade na sensibilização para a correta nutrição e o desenvolvimento da condição física que potenciará um desenvolvimento saudável do corpo (Krasnow & Wilmerding, 2015).

A última fase destaca-se pelo desenvolvimento do adolescente ao nível da maturidade no relacionamento interpessoal. É nesta fase que existe uma maior independência em relação aos pais, a aproximação dos amigos ou grupos de pares, a

descoberta de novas responsabilidades perante a sociedade e uma nova auto-perceção. Para além disso, o próprio identidade começa a ser solidamente definida numa autodefinição única e consciente de si próprio. Assim, este período é fundamental para fazer trabalhos técnicos complementares e para ampliar o trabalho artístico através da improvisação e da composição coreográfica (Krasnow & Wilmerding, 2015).

Tendo por base estes pressupostos, no ensino-aprendizagem da dança, interessa perceber de que forma eles se articulam como aquilo que é o ensino artístico português, entendendo-o como todos os sistemas de ensino tutelados pelo Estado, como é o exemplo do Ensino Artístico Especializado, o ensino profissional e o ensino superior. Estes, pela sua génese, obrigam, por parte das escolas, a uma sólida estruturação baseada nas obrigações legais estimuladas por lei.

2. O ensino artístico português

O interesse pelas artes em Portugal data da época liberal da Revolução de 1910. O testemunho de Almeida Garrett ilustra o pensamento da época, garantindo que “(...) não há sociedade democrática que possa viver sem o culto da arte.” (Santos, 1989, p. 106). Apesar de ilustres personalidades artísticas destacarem a importância das artes nos currículos escolares, esta foi sempre considerada menor, em função das outras matérias.

Em Portugal, porém, não se sentiu ainda de maneira eficaz o valor e a importância da Arte - e, por conseguinte, menos se compreendeu o seu valor e importância como factor de educação social, como auxiliar imprescindível da educação da criança e do adolescente. (Santos, 1989, p. 106)

Apesar dos retrocessos que se fizeram sentir com a Revolução Liberal de 28 de Maio de 1926, foram surgindo, a uma escala mundial, organismos que promoveram ideais que assentavam na educação através das artes. Exemplo dessa contaminação a nível nacional foi a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA), em 1956. Já antes, nos anos 50, tinha sido criado em Londres a Associação Internacional da Educação pela Arte, que foi certamente um impulso para o que se pretendeu fazer em Portugal. Herberg Read, um dos seus pioneiros, considerava que a educação era uma forma de cultivar modos de expressão com o objetivo de criar artistas e pessoas capazes de operarem através de diferentes modos de expressão. Read (2016) propunha ainda uma educação artística capaz de integrar todos os modos de autoexpressão referindo ainda que esta abordagem “(...) deveria chamar-se educação estética - a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano.” (Read, 2016, p.20). Não obstante, Moura & Alves (2016) referem que a educação artística em contexto educativo assenta em duas metodologias, nomeadamente: (1) as que

utilizam a arte com objeto de estudo com o objetivo de despertar a sensibilidade e o gosto pelas artes e (2) as que se podem entrecruzar com outras disciplinas promovendo o ensino das matérias gerais articuladas com as matérias artísticas. Read (2016) incluía várias formas de expressão que abrangiam a educação visual, as artes plásticas, a educação musical, a educação verbal e a educação cinética, esta última onde, através da dança, se educaria o sistema osteomuscular. A ambição de promover esta educação artística teve origem há mais de 100 anos, no entanto, só cerca de 15 anos depois da criação da APEA é que por iniciativa do professor Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, entre 1970 e 1974, começa a surgir um projeto que reformulava o sistema de ensino, abrangendo todos os níveis de ensino. A partir daqui, começa-se a manifestar e a valorizar os impulsos artísticos, por parte do Estado português, que deram origem ao que atualmente se denomina por Ensino Artístico Especializado, ensino profissional e o ensino superior, aqui designados por ensino artístico da dança. Estes cursos são tutelados pelo Estado português que define os seus planos de estudos em Portarias ou Decretos-Lei, que se dividem em disciplinas ou unidades curriculares. Em função da legislação em vigor, considera-se a designação “disciplina” quando é enquadrada no Ensino Artístico Especializado e no Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea. No ensino superior, considera-se a designação “unidade curricular”. Em ambos os casos, independentemente da designação, estas poderão estar divididas em módulos, que vão ao encontro do que está previsto na lei ou por opções pedagógicas tomadas pelos diretores/coordenadores pedagógicos das instituições.

De acordo com Marques (2007), a estruturação dos sistemas educativos artísticos portugueses tem vindo, gradualmente, a ser aprimorada e reforçada em termos educativos e pedagógicos. Embora no séc. XIX a dança como disciplina estivesse integrada e relacionada com outras áreas artísticas, no ensino formal do Conservatório Nacional (desde 1839), apenas nos anos 80 se começou a (re)pensar a integração oficial nos currículos, numa perspetiva de organização, expansão e modernidade. Esta necessidade, foi exposta no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, que refere que “(...) existe por todo o País um ensino ao nível da iniciação ou da aprendizagem geral das técnicas de dança, de iniciativa individual ou ligado a instituições recreativas ou culturais, que vem despertando cada vez mais interesse e procura.”. Para além disso, estava também em défice a formação para o mercado profissional, nomeadamente para as “companhias de bailado”. Estas constatações deram à Portaria supracitada, a posição de marco no impulso para a estruturação do ensino da artes. Surgem então os primeiros planos de estudos oficiais para a Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (inicialmente denominada Escola de Dança de Lisboa), em 1983. Apesar de, desde 1971, esta ter contribuído fortemente para formação de bailarinos em Portugal. É importante ainda referir, em contextos de

formação não oficiais, a criação de outros organismos que contribuíram para a formação em dança a um nível profissional. Numa primeira fase, surge no ano letivo 1957/1958, afeto ao Centro Português de Bailado, o Curso de Formação de Bailarinos impulsionado por Madalena Perdigão, que se expandiu em 1969 com a mudança de instalações para a Fundação Calouste Gulbenkian. Mais tarde, surge o Centro de Formação de Bailarinos da Companhia Nacional de Bailado, criado por Armando Jorge em 1981, que funcionou até 1995, e ainda a Escola Técnica de Profissionais de Bailado do Teatro Nacional de Bailado, sob direção de Maria Luísa Carles, que funcionou até 1995 (Marques 2007; Sequeira, 2011).

2.1 Do Ensino Artístico Especializado ao ensino profissional

É incontornável o facto da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EADCN) ter sido um importante impulso para o nascimento de outras escolas nacionais. Estas escolas visam a formação profissional na área da dança, mais precisamente na chamada formação de bailarinos. Considera-se, neste ponto de vista, que a educação artística vocacional “(...) consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica (...) que é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares e cooperativas (...)” (Decreto-Lei n.º 344/1990, de 2 de novembro), apesar de, atualmente, se designar por Ensino Artístico Especializado. Estes cursos integram o nível básico e secundário de dança, sendo que a maioria também oferece uma aprendizagem ao nível do Curso de Iniciação à Dança. Incluem nos seus planos de estudos as técnicas de dança e disciplinas congéneres como os estudos de repertório, bem como outras de foro mais criativo, como a expressão criativa e a composição coreográfica. Para além destas, são também promovidas aprendizagens correlacionadas com os domínios da música e ritmo, bem como outras disciplinas que proporcionam o desenvolvimento da sensibilidade estética e o conhecimento histórico e cultural da dança. Sendo um ensino tutelado pelo Estado está circunscrito ao definido por lei. Assim, os planos de estudos e as respetivas cargas horárias das disciplinas são iguais em todas as escolas, sendo que pode haver especificidades dentro dos módulos que são estabelecidos ou criados dentro destas. Fazendo uma comparação com Espanha, constata-se, que, por exemplo, nas escolas definidas na amostra¹⁵ da tese de Sequeira (2011) existem diferentes opções a este nível, tal como em escolas de referência em

¹⁵ Sequeira (2011) na sua tese de mestrado, fez a comparação do Ensino Artístico Especializado em Portugal, Espanha e França e definiu como amostra várias escolas, tendo como base a escola mais antiga e a mais recente, e as de maior prestígio. Para Espanha definiu: *Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla*; *Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma* e *Conservatorio Profesional de Danza Carmén Amaya*, estas últimas duas sediadas em Madrid. Já para França apurou: *École de Danse L'Opéra de Paris*; *Conservatoire National à Rayonnement Régional de Nice*, *Conservatoire à Rayonnement Régional de Paris*, *Studios des Abbesses*. As escolas portuguesas escolhidas foram a Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (Lisboa), a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal e a Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais (Tomar).

França, onde as cargas horárias dependem dos percursos escolhidos pelos alunos. Curiosamente, com as especificidades conferidas pela autonomia das escolas ao nível da definição das cargas horárias dos módulos das disciplinas, Portugal direciona, ao contrário de França, não para o aluno, mas para aquilo que cada escola idealiza como o ensino ideal, como um caminho singular a percorrer. É de ressaltar ainda que nem todas as cargas horárias destinam tempo para ensaios integrados em aula, podendo assim o número de horas da prática de dança ser muito superior ao estipulado por lei.

Estes cursos são desenvolvidos em dois tipos de regimes, nomeadamente integrado e articulado. A diferença significativa centra-se no espaço físico onde os alunos frequentam as aulas. O Ensino Integrado (EI) é lecionado no mesmo espaço do ensino regular¹⁶, enquanto o Ensino Articulado (EA) diferencia o local das aprendizagens. Assim, as disciplinas do ensino artístico são lecionadas numa escola com instalações propícias à prática de dança, enquanto as restantes disciplinas integram uma escola de ensino regular. Mais uma vez, comparando com Espanha e França, encontram-se também estas duas possibilidades no que respeita aos regimes de ensino, sendo que a articulação é negociada com os governos autónomos e o poder local (Câmaras Municipais), enquanto em Portugal é concretizada autonomamente pelas escolas, através de protocolos de cooperação (Sequeira, 2011). A este respeito, é importante esclarecer alguns dos conceitos nomeados nestas opções como: currículo, projeto curricular e programa curricular. Assim, entende-se que currículo se refere “(...) ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o caracterizar ou desenvolver.” (Roldão, 1999, p. 43). Já Nielsen & Burrige (2015) referem:

Curriculum is as Framework for establishing the structure of courses or experiences that a student should have from one point to an end in an educational setting. That end is defined by what student should be, or what designers wish the student to be. (p.3)

Sendo assim, considera-se o currículo como uma sequência lógica de aprendizagens caracterizadas por um determinado contexto, dilatado num determinado tempo, que estabelece e estrutura cada curso e visa a interação entre professor e aluno (ensino-aprendizagem). Por isso, a didática em dança deve incluir em cada contexto o seu planeamento, a formulação dos objetivos e conteúdos, as estratégias de ensino e um constante *feedback*, seja no âmbito educativo (e até profissional), garantindo o sucesso de quem aprende em função dos objetivos propostos (Silva & Schwartz, 2000). Neste contexto, é importante também caracterizar aquilo que pode ser definido por projeto curricular. Adota-se a definição de Roldão (1999) que o caracteriza como

¹⁶ Considera-se o ensino regular, aquele que é a escolaridade obrigatória para todos os cidadãos que integram os estabelecimentos escolares nacionais.

(...) a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p. 43).

Por fim, o programa curricular existe “(...) no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem.” (Roldão, 1999, p.43), sendo apenas um instrumento do currículo e, por isso, deve ser mutável, adaptável e reconvertível (Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel, 2013). Apesar de se adotar a designação de programa curricular, existe em contextos internacionais quem o denomine por *syllabus*. Segundo Erkert (2003), este inclui a clarificação do contexto, a progressão do aluno, aquilo que é lecionado, bem como os objetivos da aprendizagem. O autor destaca ainda que, “The syllabus begins with a rational explaining why the class exists. (...) A description of what will happen in the class is crucial to overcoming faulty expectations.” (Erkert, 2003, p.24), e, por isso, é fundamental tanto para os professores como para os alunos. Cada escola de ensino artístico é livre na construção do seu currículo, projeto curricular e programa curricular. No caso do Ensino Artístico Especializado e ensino profissional, esta liberdade é fruto da autonomia pedagógica de cada escola. A Portaria n.º 59/2014 de 7 de março define-a como

(...) o direito conferido às escolas de poderem tomar as suas próprias decisões nos domínios da oferta formativa, da gestão dos currículos, dos programas e atividade educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão de espaços, dos tempos escolares e do seu pessoal.

Esta Portaria sobrepõe-se, pela data da sua publicação, à Portaria n.º 225/2012 de 30 de junho que refere que: “Os programas e metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina *Oferta Complementar*, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.”, remetendo assim a responsabilidade para as direções ou coordenações pedagógicas das escolas. No entanto, continuam a existir um conjunto de problemáticas aliadas à uniformização que os sistemas educativos procuram, como forma de equilíbrio das aprendizagens de todos os alunos, visto que

Ao procurar conciliar o antigo e o moderno, o literário e o científico, o geral e o técnico, as disciplinas artísticas e as disciplinas ditas intelectuais, os programas têm influência sobre as estruturas pelo menos tanto como as estruturas têm sobre os programas. (Arenilla, Gossot, Rolland & Rousel, 2013, p.462)

2.1.1 As escolas de ensino público

Atualmente, encontram-se com cursos de Ensino Artístico Especializado¹⁷, três escolas públicas, duas na Área Metropolitana de Lisboa e outra em Coimbra, financiadas pelo Ministério da Educação e Ciência. Desde a abertura da “escola mãe” – EADCN – que passaram cerca de 40 anos até a abertura de cursos em escolas públicas, como se constata na Tabela 7¹⁸. Apenas as duas escolas sediadas em Lisboa funcionam em regime de ensino integrado, apesar de todas as públicas oferecem o Curso Básico de Dança. No entanto, apenas a EADCN e o Conservatório de Música de Coimbra oferecem o Curso Secundário de Dança.

Tabela 7 - Escolas públicas

Nome da Escola	Área Geográfica	Cidade	Regime de Ensino	Financiamento	Início dos Cursos	Cursos			
						CID	CBD	CSD	CPIDC
Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional	CENTRO	Lisboa	EI	SIM	1971	x	x	x	
Conservatório de Música de Coimbra		Coimbra	EA	SIM	2012	x	x	x	
Escola E.B. 2, 3 Luís António Verney		Lisboa	EI	SIM	2014		x		

2.1.2 As escolas de ensino particular e cooperativo

Com a necessidade de descentralizar o ensino de dança em Portugal surgiram outras escolas de natureza particular e cooperativa que estabeleceram protocolos de cooperação com escolas do ensino regular proporcionando uma formação em regime de ensino articulado. Surgem então, no final dos anos 80, novas escolas que permitem que a dança chegue a diferentes regiões geográficas. Atualmente, têm cursos em funcionamento vinte e quatro escolas de ensino particular e cooperativo, mas apenas dezoito escolas recebem financiamento dos Programas de Contrato Patrocínio promovidos pelo Ministério da Educação e Ciência, como ilustra a Tabela 8. Verifica-se ainda uma grande assimetria no número de escolas, nomeadamente nove estão na região Norte, dezoito no Centro, uma no Alentejo, duas no Algarve e duas na Região Autónoma da Madeira. Para além disso,

¹⁷ Incluem-se nos Cursos de Ensino Artístico Especializado: o Curso de Iniciação à Dança (CID); Cursos Básico de Dança (CBD) e o Curso Secundário de Dança (CSD). Apesar disso, as escolas que detêm o ensino básico e secundário podem ainda contemplar na sua oferta formativa com Cursos Profissionais, como o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (CPIDC).

¹⁸ É de destacar que as informações disponibilizadas nos portais eletrónicos do Estado português se encontram desatualizados no que respeita às escolas que estão, atualmente, em funcionamento. A relação ilustrada através das tabelas 7 e 8, surgem, por um lado, de um contacto direto, via e-mail, com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, por outro, de um conhecimento pessoal e de contacto de profissionais que integram outras instituições de ensino artístico tutelado pelo Estado em funcionamento, mesmo sem financiamentos públicos.

constata-se que de Norte a Sul do país existem também sete escolas que embora não tenham os cursos em funcionamento, têm Autorização de Funcionamento (AF).

No final dos anos 80, nascem então quatro escolas, duas delas na Área de Lisboa e Vale do Tejo e duas na Área Metropolitana do Porto. As primeiras escolas de ensino particular e cooperativo foram a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, o Balletteatro, a Escola de Dança Ana Mangerição e o Ginásio Escola de Dança. Sendo estas escolas as primeiras a oficializar os seus cursos, existiu a necessidade de o Estado português legislar os seus planos de estudos através da Portaria n.º 804/97 de 2 de setembro; Portaria n.º 688/1996 de 21 de novembro e Portaria n.º 1047/1999 de 26 de novembro.

Tabela 8 - Escolas de ensino particular e cooperativo

Nome da Escola	Área Geográfica	Cidade	Regime de Ensino	Financiamento	Início dos Cursos	Cursos			
						CID	CBD	CSD	CPIDC
Ginásio Escola de Dança	NORTE	Vila Nova de Gaia	EA	SIM	1987	x	x	x	
Balletteatro		Porto	EA.	SIM	1989				x
Academia de Música de Vilar do Paraíso		Vilar do Paraíso	EA/EI	SIM	2004	x	x		
Centro Cultural de Amarante – Escola de Música e Dança Maria Amélia Laranjeira		Amarante	EA	SIM	2009	x	x		
Academia de Dança Vale de Sousa		Paredes (Aveiro)	EA	SIM	2010	x	x		
Conservatório de Dança do Norte		Oliveira de Azeméis	EA	SIM	2011	x	x		
Conservatório de Música e Dança de Bragança		Bragança	EA	SIM	2013	x	x		
Conservatório Regional de Música de Vila Real		Vila Real	n/a	NÃO	A.F.				
Conservatório de Música Terras de Santa Maria		Fornos (Aveiro)	n/a	NÃO	A.F.				

O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português

Uma proposta de intervenção para a atualidade

Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	CENTRO	Setúbal	EA	SIM	1983	x	x	x	
Escola de Dança Ana Mangericão		Cascais	EA	SIM	1987	x	x		
Escola de Dança do Orfeão de Leiria		Leiria	EA	SIM	1999	x	x		
Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais		Tomar	EA	SIM	2000	x	x		
Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha		Caldas da Rainha	EA	SIM	2003	x	x		
Conservatório de Música David Sousa		Figueira da Foz	EA	SIM	2004	x	x	x	
Conservatório de Música da Jobra		Branca (Aveiro)	EA	SIM	2005	x	x		x
Academia de Dança de Alcobaça		Alcobaça	EA	SIM	2008	x	x	x	
Lugar Presente – Escola de Dança de Viseu		Viseu	EA	SIM	2014	x	x	x	
Escola de Dança do Club Setubalense		Setúbal	EA	NÃO	2014	x	x		
Conservatório Regional Silva Marques		Alhandra	EA	NÃO	2015	x	x		
Espaço Dança – Escola de Dança		Torres Vedras	EA	NÃO	2016		x		
Conservatório Internacional de Ballet e Dança Annarella Sanchez		Leiria	EA	NÃO	A.F.				
Escola de Dança Paula Marques		Cascais	EA	NÃO	2017	x			
Academia de Música e Dança do Fundão		Fundão	n/a	NÃO	A.F.				
Escola de Dança Diogo de Carvalho		Leiria	n/a	NÃO	A.F.				
Conservatório de Música, de Dança e de Arte Dramática de Lisboa		Lisboa	n/a	NÃO	A.F.				

Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo	ALENTEJO	Beja	EA	SIM	1999	x	x		
Conservatório Regional do Algarve Maria Campina	ALGARVE	Faro	EA	SIM	2012	x	x		
Conservatório de Portimão Joly Braga Santos		Portimão	n/a	NÃO	A.F.				
Conservatório da Escola de Artes Eng.º Luiz Peter Clode	REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	Funchal	EA	n/s	2000				x
Academia de Dança do Funchal		Funchal	EA	n/s	2011	x	x	x	

As escolas que nasceram posteriormente integram o grupo que funcionava em experiência pedagógica ao abrigo do Despacho n.º 25549/1999 de 27 de dezembro. O período de experiência pedagógica decorreu de 1999/2000 até 2004/2005 e surge com o objetivo de “(...) impulsionar e difundir mais amplamente o seu ensino, precisamente junto das crianças da educação básica (1.º a 3.º ciclos)” (Despacho n.º 25549/99 de 27 de dezembro), promovendo a expansão do ensino da dança em Portugal. Estas escolas funcionaram como “cobaias” do Ensino Artístico Especializado e de um plano de estudos regulamentado pelo mesmo Despacho que durou até à publicação da Portaria n.º 1550/2002 de 26 de dezembro, que veio colmatar um conjunto de fragilidades sentidas pelas escolas e alunos que integravam este regime de ensino.

Após o nascimento das primeiras escolas de ensino particular e cooperativo, existiu um período de cinco anos onde não se verificou a abertura de escolas de dança, sendo que a massificação destas se centra após o ano 2000, que expandiu a formação artística oficial um pouco por todo o país. No entanto, o Sul do país e o Arquipélago da Madeira são aqueles que apresentam menos escolas no território português. Já no Arquipélago dos Açores, este tipo de ensino é inexistente. É de referir ainda que apenas uma escola – Academia de Música de Vilar do Paraíso – funciona simultaneamente em regime de ensino integrado e articulado, todas as outras funcionam em regime de ensino articulado. São também usualmente as capitais de distrito aquelas onde se proporciona a abertura de mais cursos. Constatação que pode ser apoiada pelos seguintes factos: número de habitantes que integram essas zonas; oferta cultural e/ou pelos hábitos culturais. Mendo (2007) apresenta alguns fatores que estão a par com o maior número de candidatos ao ensino superior e que poderão estar também correlacionados com a abertura de várias escolas artísticas, nomeadamente

(...) o aumento substancial e a diversidade de projetos artístico profissionais, hoje espalhados um pouco por todo o país, a abertura e reabertura de teatros municipais, que passaram a ter programação regular, a diversidade cultural resultante da integração de um grande número de pessoas oriundas de outras culturas. (p.8)

No que respeita aos cursos em funcionamento, tendo em conta que a maioria são escolas de Ensino Artístico Especializado, o Cursos Básico de Dança é aquele que funciona em todas as financiadas. Apesar disso, vinte e uma destas têm em funcionamento o Curso de Iniciação à Dança. O Curso Secundário de Dança apenas funciona em seis das escolas e, frequentemente, em escolas que já detêm os Cursos de Iniciação à Dança e o Curso Básico de Dança. Por fim, o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea apenas funciona em três escolas a nível nacional. A criação e aprovação dos planos de estudos das escolas artísticas oficiais são publicadas em Diário da República. Nos cursos em funcionamento tem existido, devido às dificuldades económico-financeiras do Estado português, uma constante redução das horas¹⁹ contempladas nos planos de estudos. Estes são subdivididos, fundamentalmente, em aulas com uma forte componente prática, mas também aulas teóricas ou teórico-práticas que complementam a formação dos alunos a nível da reflexão, pensamento, cultura e produção artística. Os cursos criados pelo Ministério de Educação definem de forma clara o objetivo da formação dos alunos que os integram. Do 1.º ciclo ao Curso Secundário de Dança, a legislação em vigor refere “formação de bailarinos” como objetivo dos mesmos. O único curso profissional existente é denominado como “Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea”, logo, inevitavelmente, refere “formação de intérpretes da dança contemporânea”.

É importante ainda referir que a integração nestes estabelecimentos de ensino requer uma seleção, que auferir a aptidão ao aluno para este tipo de cursos. A seleção dos candidatos para cada ciclo de estudos é normalmente realizada através de audições presenciais, sob o olhar de um júri. Nestas provas, os candidatos têm de mostrar o seu potencial, em particular, nas capacidades técnicas e artísticas²⁰. Sequeira (2011) garante que esta seleção é realizada em todos os cursos em Espanha e França. Apenas em Portugal é que não se concretizam provas no acesso ao Curso de Iniciação à Dança, sendo que em todos os outros existe esta premissa. Em regimes de ensino como o ensino superior também é possível realizar a seleção através de pré-requisitos, onde os

¹⁹ Relativamente à organização horária dos cursos, é importante esclarecer que no Ensino Artístico Especializado (em particular no 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário) cada disciplina se organiza por um número de períodos de 45 minutos, estabelecidos por Lei. Estes podem ser articulados e organizados livremente por cada escola.

²⁰ Segundo uma nota informativa datada de 14/03/2013, pela ANQEP, as provas para os alunos que integram o 1.º ano do Curso Básico de Dança têm dois momentos de avaliação. O primeiro denominado por *Capacidades Físicas* deve ponderar 50% da avaliação através dos seguintes critérios: a postura, as proporções, a flexibilidade, o equilíbrio, a coordenação e a perceção espacial e temporal. Já o segundo é designado por *Potencialidades Criativas* e deve ponderar 50% da avaliação através dos seguintes critérios: capacidades expressivas e capacidades interpretativas.

candidatos comprovam através do seu currículo a sua experiência anterior no âmbito da prática académica e artística.

2.1.3. Curso de Iniciação à Dança

É na idade pré-escolar que os alunos podem integrar este tipo de cursos de ensino artístico. O Curso de Iniciação à Dança (CID) corresponde ao 1.º ciclo do ensino básico, do ensino regular (ER), que percorre quatro anos escolares. Este é direcionado para crianças entre os 6 e os 10 anos. Os objetivos centrais são, fundamentalmente, estimular o interesse pela área artística e idealmente estabelecer bases para a inserção no Curso Básico de Dança (CBD). Neste curso, os planos de estudos integram as disciplinas *Técnicas de Dança* (*Técnica de Dança Clássica* e/ou *Técnicas de Dança Contemporânea*) e a *Dança Criativa*, no entanto, a carga horária deste curso não deverá exceder as 135h semanais. Isto acontece de forma semelhante em França (apesar de ligeiramente superior), mas em Espanha a carga horária é inferior.

2.1.4 Curso Básico de Dança

O CBD engloba dois ciclos de estudos, o 2.º e o 3.º ciclo do ER, correspondente aos 5.º e 6.º anos e 7.º, 8.º e 9.º anos respetivamente. São comumente referidos como o 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos do Ensino Artístico Especializado (EAE). Este curso é direcionado para jovens entre os 10 e os 15 anos e é regido pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. Aqui, devem ser adquiridas um conjunto de competências basilares no âmbito das técnicas de dança bem como o vocabulário geral inerente. São também abordadas, ao longo dos dois ciclos de estudos, outras disciplinas, nomeadamente *Expressão Criativa*, *Música* e *Práticas Complementares de Dança*, onde se inserem disciplinas ou módulos que podem entrar nos domínios da criatividade, como a composição; outras técnicas como a dança jazz, hip-hop, sapateado, dança de carácter e até outras mais direcionadas para a prática performativa e a cultura da dança como o repertório. No entanto, constata-se que estas opções apenas acompanham o aluno até penúltimo ano do Curso Básico de Dança, que interrompe durante um ano, um trabalho que se quer progressivo e evolutivo. Existe, assim, um espaço de tempo que não permite a continuidade do ensino-aprendizagem de módulos, como é o exemplo da *Composição* que volta a surgir no Curso Secundário de Dança e que se precedeu pela disciplina *Expressão Criativa* no 2.º ciclo. No entanto, as escolas poderão ainda oferecer a disciplina *Oferta Complementar*, mas é gerida em função dos recursos (financeiros, logísticos e humanos) de cada escola. Dentro dos planos de estudos, as escolas são livres de adotarem o currículo que entenderem dentro das condições estabelecidas pelos planos de estudos oficiais. Em termos da carga horária, constata-se que Portugal se aproxima de França, apesar de Espanha ter um número de horas um

pouco mais elevado ao nível do 2.º ciclo. Já no 3.º ciclo não se encontram diferenças substanciais no que respeita às cargas horárias. As Tabelas 9 e 10 ilustram os planos de estudo do Curso Básico de Dança (2.º e 3.º ciclos).

Tabela 9 - Plano de estudos do 2.º ciclo do Curso Básico de Dança

Componentes do currículo	Carga horária semanal (períodos de 45')		
	1.º Ano EAE 5.º Ano ER	2.º Ano EAE 6.º Ano ER	Total do ciclo
Técnicas de Dança	10	10	20
Música	2	2	4
Expressão Criativa	2	2	4
Oferta Complementar	(2)	(2)	(2)

Legenda: Componentes do currículo do 2.º ciclo do Curso Básico de Dança (Portaria n.º 225/2012 de 30 de junho).

Tabela 10 - Plano de estudos do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança

Componentes do currículo	Carga horária semanal (períodos de 45')			
	3º Ano EAE 7º Ano ER	4º Ano EAE 8º Ano ER	5º Ano EAE 9º Ano ER	Total do ciclo
Técnicas de Dança	12	14	20	46
Música	2	2	2	6
Práticas Complementares de Dança	2	2	-	4
Oferta Complementar	(2)	(2)	(2)	(6)

Legenda: Componentes do currículo do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança (Portaria n.º 225/2012 de 30 de junho).

2.1.5 Curso Secundário de Dança

O Curso Secundário de Dança (CSD) corresponde ao 10.º, 11.º e 12.º anos, normalmente referidos como o 6.º, 7.º e 8.º anos do Ensino Artístico Especializado. Os alunos que os integram têm entre 15 e 18 anos e devem consolidar as competências adquiridas anteriormente, bem como elevarem o nível técnico e artístico, potenciando a sua entrada no mercado artístico profissional no final do curso. Daí existir um substancial aumento no número de horas de contacto dos alunos com disciplinas como *Técnicas de Dança* e disciplinas de opção, onde que podem integrar os módulos *Repertório* e/ou *Composição*, sendo que a disciplina de música continua com a mesma carga horária, ao longo dos oito anos do Ensino Artístico Especializado. Os alunos poderão também concorrer a uma escola de ensino superior após a conclusão deste ciclo de estudos, podendo aí aprofundar as competências adquiridas ao longo dos oito anos de formação em dança, fruto do percurso no EAE. Este curso é regido pela Portaria n.º 243-B/2012 de

13 de agosto e integra disciplinas como *Técnicas de Dança*, disciplinas de opção como *Composição* e/ou *Técnicas Teatrais* e, ainda, *Oferta Complementar* que pretende reforçar uma ou mais disciplinas, normalmente da componente de formação técnica e artística. Já na componente científica são abordadas as disciplinas de foro teórico-prático que se relacionam com as componentes da prática de dança como a música, mas também com disciplinas que promovam o conhecimento histórico-cultural e o sentido crítico para as artes. Mais uma vez, as escolas poderão oferecer mediante os recursos (financeiros, logísticos e humanos) a disciplina *Oferta Complementar*, tanto na componente científica como na componente técnico-artística. O número de horas totais é o mais elevado de todos os cursos apresentados, sendo Portugal o país que (em comparação com Espanha e França) tem a carga horária mais elevada (Sequeira, 2011). A Tabela 11 ilustra os planos de estudos do CSD.

Tabela 11 - Plano de estudos do Curso Secundário de Dança

Componentes do currículo		Carga horária semanal (períodos de 45')			
		6.º Ano EAE 10.º Ano ER	7.º Ano EAE 11.º Ano ER	8.º Ano EAE 12.º Ano ER	Total do ciclo
Componente Científica	História e Cultura das Artes	3	3	3	9
	Música	2	2	2	6
	Oferta Complementar	(2)	(2)	(2)	(6)
Componente Técnica-Artística	Técnicas de Dança	20	20	24	64
	Disciplina de Opção	-	2 (4)	2 (4)	4 (8)
	Oferta Complementar	(2)	(2)	(2)	(6)

Legenda: Componentes do currículo do Curso Secundário de Dança (Portaria n.º 243B/2012 de 13 de agosto).

2.1.6 Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea

O ensino profissional está presente no ensino artístico da dança, veiculado pelo Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (CPIDC), legislado pela Portaria n.º 230/2007 de 5 de março. Este curso apresenta-se como uma alternativa ao CSD, conferindo a equivalência ao 12.º ano do ER. Os seus objetivos centram-se na formação profissional, em particular da profissão de Intérprete de Dança Contemporânea, apesar de se poder abarcar os domínios de outras competências a nível da criação coreográfica e produção. No final do curso, o aluno, aparentemente, está apto para a integração no mercado de trabalho artístico, no entanto, pode também optar por integrar o ensino superior. O curso deverá decorrer ao longo de três anos e cada escola, em função da sua

autonomia, poderá distribuir as horas, acautelando o equilíbrio da formação. Para além da componente geral (semelhante à do ER), o curso apresenta duas componentes – componente científica e componente técnica – que se destinam especificamente à teoria e prática da dança, como ilustra a Tabela 12. No entanto, há que destacar que o número de horas, comparativamente com o CSD, é muito inferior, fruto certamente do enquadramento legal e geral do ensino profissional. Portanto, os resultados adquiridos serão certamente diferentes, seja pela carga horária ou pelos objetivos estritamente definidos e diferenciados entre cursos que acompanham os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, podendo assim cada aluno ter acesso a uma maior oferta, em função dos seus objetivos futuros.

Tabela 12 - Plano de estudos do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea

Componentes do currículo		Total de horas (ciclo de formação)
Componente Científica	História e Cultura das Artes	200
	Psicologia e Sociologia	200
	Estudo do Movimento	100
Componente Técnica	Técnicas de Dança	960
	Oficinas de Dança	140
	Voz	80
	Formação em Contexto de Trabalho	420

Legenda: Componentes do currículo Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (Portaria n.º 30/2007 de 5 de março).

Constata-se assim que a partir da integração dos alunos em cursos secundários e profissionais existe uma ponderação de cerca de 20% do currículo para componentes mais teóricas, promovendo e desenvolvendo o pensamento reflexivo, tão característico da fase de desenvolvimento da adolescência. No entanto, as componentes técnicas são aquelas que ocupam de forma mais intensa os planos de estudos, intensificando o trabalho prático tão característico do ensino-aprendizagem de dança.

2.2 Ensino superior da dança

A criação destas escolas de Ensino Artístico Especializado e ensino profissional, de Norte a Sul do país, possibilitou um maior acesso àqueles que pretendiam seguir, a nível profissional, a área da dança. Para a criação e financiamento destas escolas era importante a formação dos seus professores. Esta necessidade foi invocada em 1983, no Decreto-Lei que estrutura o ensino das várias artes, que advertia que “(...) a necessidade de maior

número de professores e de uma melhor preparação profissional e pedagógica dos mesmos, sendo também necessário implementar a atribuição aos alunos de uma qualificação que sancione o trabalho realizado (...). Para tal, foram criadas instituições públicas que se direcionassem estritamente para o ensino da dança “ao mais alto nível técnico e artístico”, ou seja, instituições que dão continuidade à formação em dança, seja nas áreas da criação, interpretação, pedagogia, entre outras. Em 1986/1987 iniciam as atividades letivas nas únicas duas instituições com cursos inteiramente direcionados para a formação de formadores na área da dança. Atualmente, os cursos de licenciatura (1.º ciclo) percorrem três anos letivos, subdivididos em seis semestres e integram alunos, normalmente, a partir dos 18 anos de idade. Relativamente aos cursos subsequentes, o mestrado (2.º ciclo) têm uma duração de dois anos, distribuídos por quatro semestres e o doutoramento (3.º ciclo) tem uma distribuição semelhante à da Licenciatura. Para além destes, também podem ser promovidas por estas instituições cursos de pós-graduação, que não têm em vista a obtenção de um título académico, mas que promovem formações complementares e especializadas numa determinada área.

Atualmente, estão em funcionamento em Portugal três escolas que promovem formações ao nível do ensino superior. A Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa oferece a Licenciatura em Dança e o Mestrado em Ensino de Dança. A Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa contempla na sua oferta formativa a Licenciatura em Dança, o Doutoramento em Motricidade Humana (especialidade em dança) e, ainda, a Pós-Graduação em Dança na Comunidade, em colaboração com o Mestrado em Estudos de Teatro, da Faculdade de Letras. Mais recentemente, a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto criou a Pós-Graduação em Dança Contemporânea em parceria com o Teatro Rivoli.

Neste contexto, importa apenas focar naquilo que são as duas licenciaturas em Dança em funcionamento em Portugal, visto serem os únicos cursos ao nível do ensino superior que contemplam, nos seus planos de estudos, o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*. Apesar das opções serem ecléticas de uma instituição para a outra, cada uma apresenta diferentes áreas científicas onde enquadram diferentes unidades curriculares. A ESD apresenta no Curso de Licenciatura em Dança três grandes áreas científicas, nomeadamente Criação/Interpretação, Análise e Contextos, Projeto. De forma genérica, a primeira integra disciplinas teórico-práticas fundamentalmente direcionadas para a aquisição de competências técnicas de execução e interpretação bem como a experiência e compressão de materiais dos processos de criação. A segunda debruça-se sobre os estudos teóricos que visam desenvolver competências de análise, pesquisa e fundamentação em articulação com os saberes técnicos, artísticos e científicos. E a última

pretende desenvolver a capacidade de autonomia, de iniciativa e realização de projetos com interação direta com o meio artístico e com a comunidade (Escola Superior de Dança [ESD], 2017). Já na FMH o Curso de Licenciatura em Dança é subdividido em quatro grandes áreas científicas, nomeadamente: Sociologia, Estudos Culturais e Gestão de Atividades Físicas e do Desporto; Biologia das Atividades Físicas; Pedagogia e Metodologias de Intervenção nas Atividades Motoras e Psicologia e Comportamento Motor. De forma sucinta, a primeira integra todas as unidades curriculares que estabelecem relação com a prática e teoria da dança, nomeadamente áreas das técnicas de dança e composição coreográfica bem como outras ligadas à filosofia e à história. A segunda interliga os domínios da anatomia, cinesiologia, biomecânica e nutrição. A terceira direciona-se para o ensino-aprendizagem da dança e a última para o controlo e desenvolvimento motor (Faculdade de Motricidade Humana [FMH], 2017). Não obstante, é importante ainda referir os objetivos das diferentes instituições. No *website* da ESD (2017) são apresentados como objetivos para a Licenciatura em Dança:

- (1) A formação de intérpretes/criadores em Dança, com as competências teóricas, práticas e técnicas que são exigidas pelo tecido artístico e profissional contemporâneo – criatividade, autonomia, capacidade de análise, de pesquisa e de fundamentação.
- (2) Desenvolvimento das competências pedagógicas e metodológicas necessárias para a criação de projetos de sensibilização artística com as comunidades não profissionais, públicos juvenis e em ambiente escolar.

Já no *website* da FMH (2017) os objetivos definidos vão ao encontro de:

Desenvolver competências necessárias a um perfil profissional generalista, aberto a diversas formas de dança e a diferentes contextos de intervenção na comunidade, nomeadamente: planejar, executar, participar, acompanhar e promover programas de recreação e lazer de âmbito artístico-cultural; criar e adequar projetos coreográficos a diferentes populações e estilos de dança; conceber, planejar, executar, controlar e avaliar projetos e produções de eventos artístico-culturais; conhecer, planejar, implementar, avaliar e adaptar didáticas, metodologias e formas de dança a contextos e populações diversificados.

Em ambos os casos se constata que, a formação superior está muito direcionada para um perfil de alunos com diferentes competências, sejam elas nos domínios da criação, interpretação e/ou de intervenção pedagógica, não existindo, ao contrário de todos os outros cursos, uma linha de trabalho com um único objetivo definido. O próprio Processo de Bolonha potenciou esta generalidade nas licenciaturas onde, mais tarde, se ramifica em mestrados que afunilam a formação numa área específica. Esta generalidade nos objetivos estipulados para cada curso poderá estar relacionada com o facto destas escolas

receberem alunos que possam ou não provir de escolas de Ensino Artístico Especializado. Mendo (2007), professor coordenador jubinado da ESD, refere que “(...) os candidatos dividiam-se claramente entre os que vinham do ensino vocacional e profissional da dança (...) e os que vinham de estúdios de ballet.” (p.7). Certamente que a formação destes dois tipos de ensino (oficial e não oficial²¹) se traduzem numa panóplia de candidatos provindos de diferentes experiências da dança. Estes tipos de ensino “fundem-se” nestes cursos superiores que, apesar de generalistas, se centram ainda numa tradição que se tem vindo a protelar ao longo dos anos, numa formação que, podendo ter as suas variantes em termos das unidades curriculares da dança, partilha um universo no âmbito das técnicas de dança, com os módulos de *Técnica de Dança Clássica* e *Técnicas de Dança Contemporânea*.

2.3 A formação de professores

A formação institucionalizada em Portugal surge em 1892 a par com o nascimento da Escola Normal Primária de Lisboa. Esta teve um papel pioneiro na formação de professores na instrução primária, em específico nas escolas primárias que, em 1930, passam a ser denominadas por escolas do magistério primário. Esta formação esteve presente desde o Estado Novo até aos primeiros anos da democracia quando, em meados dos anos 80, surgem as escolas superiores de educação. Passaram, assim, a ser os politécnicos e algumas universidades a promover este tipo de formações. Numa primeira instância atribuída pelo título de bacharel e apenas nos anos 90 o título de licenciado. No caso do ensino secundário, a formação de professores surge em 1901, com o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, promovido pelas Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra, que perdurou até aos anos 70. Com o regime democrático, a formação de professores começa a ganhar outras dimensões. Surge com a criação das universidades novas e das escolas superiores de educação um regime mais complexo e diversificado no que respeita à formação base, em exercício ou contínua. Esta formação podia centrar-se nas experiências dos professores e no trabalho realizado nas escolas, com a denominada Profissionalização em Serviço, que podia ser expandida para as opções oferecidas pelas instituições de ensino superior. Assim, as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por uma pluralidade de opções que foram, certamente, a solução encontrada pelo Estado português para os dilemas associados historicamente à formação de professores. Este quadro de formação de professores foi profundamente alterado na sequência do Processo de Bolonha. O Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro tornava, finalmente, claro que a partir desse ano deixaria de existir

²¹ Considera-se ensino não oficial, aquele que é ministrado por academias ou escolas de dança que não são tuteladas pelo Estado português.

qualquer outra forma de habilitação para a docência, que não implicasse uma habilitação profissional. Estabeleceu assim que o nível de qualificação para a docência seria determinado pela conclusão do 2.º ciclo dos cursos de Bolonha, nomeadamente através de um Mestrado em Ensino de Dança, atualmente em funcionamento na ESD. No que respeita ao Ensino Artístico Especializado, a aplicação desta norma tem vindo a ser protelada pela escassez de docentes e instituições que promovam este tipo de formação (Pintassilgo & Oliveira, 2013).

Passada uma década, o Estado português parece ter-se mostrado cada vez mais exigente no que respeita às habilitações dos docentes que ministram os cursos de ensino artístico. O Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio estabelece a habilitação profissional para a docência e os cursos que a conferem. No caso da área da dança, estabelece-se o Mestrado em Ensino de Dança como o único grau que confere habilitação para lecionar nos sistemas de Ensino Artístico Especializado. Atualmente, o único em funcionamento que habilita para a docência no ensino oficial é o Mestrado em Ensino de Dança da ESD, que iniciou a sua 1.ª edição no ano letivo 2012/2013. Para além deste, nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, existiu ainda, para docentes que se inserem nas condições do Despacho n.º 7286/2015 de 2 de julho, o Curso de Profissionalização em Serviço (CPS), ministrado pela Universidade Aberta.

Ao longo dos anos, foi ainda permitido, pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo em Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro, o pedido de Autorização Provisória de Lecionação (APL). Autorizações essas que eram concedidas pelo Ministério da Educação, anualmente, para docentes com habilitação suficiente (como é o exemplo das licenciaturas de Bolonha). Antes da publicação da lei em vigor, a Portaria 192/2002 de 4 de março definia que apenas os docentes com licenciaturas em Dança Pré-Bolonha da ESD e da FMH e professores que à data desta publicação exercessem funções docentes há cinco anos poderiam lecionar nas instituições de ensino artístico do Curso de Iniciação à Dança ao Curso Secundário. Com a escassez de cursos que habilitassem à docência e com todo o processo de adequação dos cursos ao processo de Bolonha, as APL fomentavam a entrada de professores mais jovens com habilitações de Bolonha.

Atualmente, tendo em conta a necessidade de uniformização das habilitações para a docência em todos os regimes de ensino (desde o Curso de Iniciação à Dança ao Curso Secundário), o Despacho n.º 747/2015 de 23 de janeiro define a prorrogação do prazo de concretização da habilitação para a docência até ao final do ano letivo 2016/2017. Ficam dispensados da realização de profissionalização em serviço os docentes do Ensino Particular e Cooperativo portadores de habilitação própria (licenciaturas Pré-Bolonha), desde que, em 31 de agosto de 2008, tenham 45 anos de idade e 10 anos de efetivo

serviço docente ou possuam 15 anos de efetivo serviço docente, como é referido no Despacho n.º 7718/2007 de 26 de abril.

2.4 Caracterização dos candidatos ao ensino artístico

O mercado de trabalho artístico tem vindo a sofrer alterações substanciais nas últimas décadas, nomeadamente nas estéticas e “vocabulários de movimento” incorporados naquilo que pode ser chamado de dança contemporânea. Esta constatação pode ser justificada com os candidatos que integram as formações superiores. Para além daqueles que provêm dos ensinos artísticos, secundários e profissionais, existem também “(...) candidatos vindos de uma enorme diversidade de formações práticas extracurriculares, que quase sempre combinam a dança clássica e/ou a dança contemporânea com outras formas mais populares e comunitárias, como as danças urbanas, danças latinas, danças orientais, a capoeira, etc.” (Mendo, 2007, p.7). Desta forma, vemos atualmente, em Portugal, disparidades de linguagens e estéticas naquilo que são as obras artísticas do séc. XXI. Certamente se mantêm aquelas que provêm dos primórdios da dança contemporânea portuguesa, muito ligada a conceções formais, ainda “descendentes” do *ballet* clássico. Para acompanhar este panorama e tendo em conta a apropriação e o culminar de diferentes estilos de dança, as várias instituições de ensino deverão acompanhar esta evolução. Sendo assim, “(...) os professores de artes devem trabalhar em conjunto, interdisciplinarmente, e devem apostar preferencialmente na sua autoformação, aceitando e entendendo a sua incompletude.” (Batalha, 2007, p.14), promovendo “(...) o processo de ensino-aprendizagem neste campo de intervenção seja naturalmente e continuamente reformulado e inovado.” (Batalha, 2007, p.13).

As técnicas de dança contemporânea, por estarem intimamente ligadas às linguagens decorrentes de conceções artísticas, devem em contexto formativo também refletir esta evolução. Assim promovem não só uma sólida formação profissional ligada ao trabalho do corpo, mas também o florescimento de singularidades e individualidades artísticas que contribuam para a evolução no pensamento do corpo e da arte.

(...) In contemporary dance context we have the current generalised dance technique style, the ways in which ideas are presented symbolically with a concentration on stripping away the dramatic literal gesture content to create subtle hints of the idea, and an emphasis on the form aspects of composition, all contributing to the overall style of dances. (Smith-Autard, 2010, p.85)

No ensino artístico português não são conhecidos modelos de ensino-aprendizagem das técnicas de dança. Os programas curriculares são construídos pelos professores da área com a supervisão técnico-científica das direções pedagógicas ou coordenadores de curso. Apesar disso, os programas curriculares guiam-se por metodologias ou modelos de ensino-

aprendizagem que no passado contribuíram para a formação de bailarinos. Nascimento (2010) procurou, na sua tese de doutoramento, caracterizar os professores do ensino artístico. Um dos dados apresentados foram os métodos utilizados pelos professores do ensino artístico português, que utilizavam nas aulas de técnicas de dança, e constatou que vários sistemas de ensino optam por modelos pré-concebidos. No caso da técnica de dança clássica é possível encontrar o uso dos métodos: Royal Academy of Dance, Vaganova, Barbara Fewster; no caso da técnica de dança contemporânea, Martha Graham, Merce Cunningham e José Limón (universo de 82% dos inquiridos). Apesar de se verificar que as opções apresentadas se cingem às (comumente designadas) técnicas de dança moderna, é interessante constatar que 21% dos inquiridos referem que utilizam outros métodos. Estes são referidos como “(...) outras formas de trabalho dos professores, outros métodos ou técnicas que servem de mais-valias para o ensino da sua disciplina e que não se encontravam contempladas nas opções dos questionários.” (p.211). Esta afirmação vai ao encontro das convicções de Diehl & Lampert (2011), no que diz respeito às técnicas de dança contemporânea, afirmando que “The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods.” (Diehl & Lampert, 2011, p.12). Os autores suportam ainda a ideia de que os professores de dança procuram criar uma rede híbrida de linguagens de dança e técnicas de corpo acompanhadas por métodos e formas de ensino. Correlacionado com as diferentes abordagens dadas às técnicas de dança poderá estar também aliado o fator provindo da seleção e características do público-alvo referido por Mendo (2007). A este respeito, Nascimento (2010), apresenta algumas dificuldades manifestadas pelos professores de técnicas de dança, nomeadamente no Ensino Artístico Especializado. É referido que a seleção pouco rigorosa, proveniente de um reduzido número de candidatos em função das regras estipuladas pelo Ministério da Educação, inviabiliza um melhor processo de ensino-aprendizagem. A constituição das turmas apresenta-se então heterogénea, não só nos graus de desenvolvimento corporal, mas também cognitivos, estendendo-se um pouco por todo o ensino artístico português.

Ao longo deste primeiro capítulo foi descrito um conjunto de conceitos que, por um lado, define a contemporaneidade das técnicas de dança contemporânea e, por outro, explana o panorama atual do que são os planos de estudos das escolas de ensino artístico português. Foram propostos conceitos, visões e perspetivas no domínio do ensino da dança, em particular das técnicas de dança contemporânea; da dança contemporânea enquanto arte performativa; da natureza dos diferentes corpos e movimento no âmbito da parte performativas, em particular na dança contemporânea e a sua articulação com os

métodos e processos coreográficos implícitos na construção da obra artística. Para além disso, apresentou-se a realidade dos atuais planos de estudos dos diferentes tipos de ensino – Ensino Artístico Especializado, ensino profissional e ensino superior – com uma reflexão que incide sobre a aplicação das técnicas de dança contemporânea, no âmbito das disciplinas ou unidades curriculares *Técnicas de Dança* ou *Técnicas de Dança Teatral*. Desta reflexão é importante destacar alguns aspetos importantes:

- a) As técnicas de dança contemporânea podem apresentar-se a partir de diferentes métodos, sendo que são fruto de uma inevitável evolução promovida pela dança enquanto expressão artística; das ecléticas visões dos profissionais de ensino e, consequentemente, das novas conceções coreográficas. Para além disso, a prática artística da dança parece absorver também outras práticas (técnicas corporais, teatrais, entre outras) que potenciam e ampliam o corpo performativo;
- b) Os professores de técnicas de dança contemporânea não são apenas reflexo daquilo que são as suas experiências, mas também das suas visões do mundo, do corpo e da arte. Assim, as suas práticas, também se apresentam variadas e individuais, fruto da multiplicidade de experiências também promovidas pela globalização da informação. Sendo assim, conjectura-se que, atualmente, estas práticas distintas se aproximam pelo facto de provirem de técnicas que unem o passado e o presente;
- c) Os planos de estudos das escolas de ensino artístico português apresentam na sua globalidade disciplinas que podem integrar módulos distintos. As técnicas de dança têm uma carga horária substancial nos planos de estudos dos alunos e, comumente, integram os módulos de *Técnicas de Dança Clássica* e *Técnicas de Dança Contemporânea*. No entanto, a distribuição horária de cada módulo é da responsabilidade de cada escola, podendo esta ser diferente, em função da visão (ponderada através de diferentes fatores) estabelecida pelas direções/coordenações das escolas de ensino artístico.

CAPÍTULO II

DESIGN METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática

A legislação em vigor sobre o ensino artístico aparenta ser transversal a todas as instituições, no que respeita à inclusão das técnicas de dança contemporânea nos currículos. Desde a sua primeira profunda avaliação, nos anos 80, o pensamento sobre o ensino das artes no contexto do ensino artístico da dança estagnou, aparentemente, devido à ação do Estado português. Fizeram-se, no entanto, algumas alterações aos planos de estudos, maioritariamente por conjunturas económicas dos orçamentos de Estado anuais e mudanças de sistema de ensino (como aconteceu no ensino superior com o Processo de Bolonha). Por mais que a aplicação dos planos de estudos seja efetivada pelas escolas, a reflexão individual das disciplinas/módulos apenas é realizada internamente ou através de encontros, como acontece no evento *Trocas Pedagógicas* organizado pela Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha. Sendo cada escola autónoma em termos pedagógicos existe, certamente, um vasto leque de opções técnicas, educativas e artísticas agregadas à disciplina *Técnicas de Dança*. Talvez por isso, os resultados efetivos, no que diz respeito ao tipo de bailarinos/intérpretes, que integram o mercado de trabalho seja tão diferente de escola para escola, como poderá ser constatado no Capítulo *Análise e Interpretação dos Dados*.

Assim, torna-se importante, no âmbito deste estudo, conhecer os contextos educativos para propor possíveis intervenções. Neste caso em particular, às diferentes abordagens às técnicas de dança contemporânea que, pela sua multiplicidade, se tornam menos “organizadas” e sistematizadas. No entanto, estas caracterizam-se pelas múltiplas potencialidades educativas, que podem ser transversais a outros domínios da dança e até a outras áreas não necessariamente artísticas. Esta transversalidade poderá proporcionar um maior pensamento e reflexão sobre as abordagens ao corpo e até à criação contemporânea que potenciará uma maior abrangência no que é denominado por formação especializada em dança. Assim, considera-se uma mais-valia deste estudo a direção multilateral focada não só nas instituições, mas fundamentalmente nos professores e agentes, contribuindo para uma maior organização do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* nos seus diferentes níveis e contextos.

Assim, sendo as técnicas de dança contemporânea tão vastas e abrangentes, a legislação do ensino artístico português garante a liberdade das escolas elaborarem os

seus planos de estudos, projetos curriculares e programas curriculares. Neste cenário já delineado, procura-se, na presente investigação, responder às seguintes questões:

1. Existe um modelo de ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português? Que tipo de modelos e quais são as especificidades na articulação vertical dos ciclos de estudos?
2. Quais as componentes das técnicas de dança contemporânea e de que natureza são as metodologias e didáticas dos professores, no ensino artístico português?
3. Quais são os fatores (de índole intrínseca e/ou extrínseca) que os professores consideram que influenciam os métodos de lecionação?
4. Qual é a relação e a influência entre a produção artística e a aprendizagem das técnicas de dança contemporânea?
5. Existe alguma relação entre o que os professores de técnicas de dança contemporânea lecionam e o que ambicionam enquanto “produto final” (bailarino/intérprete)?

Através deste conjunto de questões específicas, institui-se a seguinte problemática, que, por hipótese, se considera transversal a todas as escolas de ensino artístico português:

Será possível criar uma proposta de intervenção nas escolas de ensino artístico português, no âmbito das técnicas de dança contemporânea, quando os planos de estudos de cada uma pode ser diferente?

2. Objetivos

No intuito de dar resposta às questões invocadas, foram traçados objetivos que cumprissem as expectativas relativamente ao estudo proposto. Assim, definiu-se como objetivo geral da investigação:

- **Construir uma proposta de intervenção para as escolas de ensino artístico português, no âmbito da técnica de dança contemporânea, a partir das suas opções metodológico-didáticas.**

Deste decorrem seis objetivos específicos, que direcionaram a investigação para algumas especificidades intrínsecas ao ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea:

1. Definir e caracterizar o conceito técnicas de dança contemporânea em articulação vertical entre ciclos de estudo do ensino artístico português;
2. Caracterizar as opções metodológico-didáticas das técnicas de dança contemporânea de acordo com os seus objetivos técnicos e artísticos de cada ciclo de estudos;

3. Caracterizar a relação entre o ensino das técnicas de dança contemporânea e a composição coreográfica contemporânea;
4. Relacionar as opções didático-metodológicas dos professores de técnicas de dança contemporânea com os respetivos percursos académicos e artísticos;
5. Estabelecer princípios orientadores de atuação na lecionação das técnicas de dança contemporânea adequados às exigências do mercado de trabalho artístico;
6. Propor linhas orientadoras para o ensino-aprendizagem do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, adaptadas a distintos contextos oficiais de formação em dança.

No seguimento da apresentação dos objetivos, serão descritos os principais procedimentos adotados no processo de investigação e justificação dessas mesmas opções de acordo com as características da amostra.

3. Processo e procedimentos

Para clarificar o processo metodológico para a investigação desenvolvida, optou-se por dividi-lo em três fases distintas, enumeradas abaixo, facilitando o processo de análise de dados e confronto de informações, que auxiliaram o desenvolvimento reflexivo e mais profundo sobre as diferentes “direções” que englobam os sistemas educativos e os seus professores.

1. **Fase I – Estudo Exploratório** – utilizou-se e aplicou-se o método de investigação por inquérito que teve o questionário, às direções/coordenações pedagógicas, como instrumento de recolha de dados.
2. **Fase II – Análise Documental de Programas Curriculares** – numa primeira fase, foram recolhidos e analisados os programas curriculares de *Técnicas de Dança Contemporânea* das escolas de ensino artístico. Numa segunda fase, solicitou-se a seleção às direções/coordenações pedagógicas, um máximo de dois professores de técnicas de dança contemporânea das suas escolas, para a realização das entrevistas na Fase III.
3. **Fase III – Entrevistas aos Professores** – aplicou-se o método de investigação por entrevista do tipo semiestruturada a professores de técnicas de dança contemporânea, selecionados por cada escola, como instrumento de recolha de dados.

É ainda importante referir, no âmbito da recolha de dados durante as três fases e, aliado à ética do investigador e ao desenrolar da própria investigação, que foram adotados alguns procedimentos específicos. A este propósito é importante destacar que foi definida uma calendarização, em função do instrumento de recolha de dados, garantindo a

abrangência de respostas dos inquiridos. Para a concretização de todas estas fases (e até da análise de dados) é importante que, como refere Oliveira (2013), o investigador seja disciplinado, organizado e metodológico, garantindo que “O hábito de calendarizar as diferentes fases do trabalho e de respeitar essa programação conduz a que imponderáveis sejam encarnados como ocorrências normais em lugar de se transformarem em motivo de angústia impotente.” (p.31).

Para além disso, é de enfatizar que, no contacto formal com as escolas e professores, foi dada a informação sobre a concordância que teve de se expressar, através da assinatura do “Consentimento Livre e Informado” (também designado por Consentimento Livre e Esclarecido), pois o/os participante/s tem de ser sempre informado/s de todo o processo de investigação, recolha de dados e condições de participação, garantindo o anonimato quando solicitado. Assim, é importante, como refere Fortin (2009), garantir a possibilidade de escolha dos participantes, como um direito fundamental, baseado em princípios de respeito da capacidade de decisão individual, pois “Resulta deste princípio que o sujeito seleccionado tem o direito de decidir livremente, com todo o conhecimento de causa, de participar ou não participar num estudo.” (Fortin, 2009, p.186). Este foi ainda acompanhado de uma carta convite indicando os objetivos do estudo; nome do investigador, orientador e respetiva instituição de ensino; tempo requerido para responder ao questionário; instruções de preenchimento e de devolução; garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados e o compromisso de tornar públicos os resultados. Portanto, a assinatura deste documento significa que o participante obteve toda a informação essencial, que conhece o conteúdo e que percebeu no que consta a investigação. É importante ainda destacar que cada participante na investigação pode cessar a qualquer momento, sem que ocorra alguma pena ou sanção (Vilelas, 2009).

Relativamente aos registos escritos e/ou áudio²² provenientes dos inquéritos realizados, foram armazenados sob responsabilidade do investigador, garantindo que o seu uso, após aprovação da respetiva transcrição, está apenas destinado à elaboração da tese de doutoramento e, porventura, à sua publicação.

3.1 Fase I – Estudo exploratório

Os estudos exploratórios visam familiarizar o investigador com um determinado problema, com o objetivo de torná-lo explícito ou facilitar a formulação de hipóteses. Para além disso, pretendem dar uma visão geral e aproximada de questões que possam surgir do estudo, para uma posterior definição e especificação clara da problemática, muitas vezes formulada de forma empírica (Vilelas, 2009). É importante ainda referir que estes

²² Estima-se que a destruição dos registos áudio seja realizada três anos após defesa da Tese de Doutoramento.

estudos permitem a “(...) obtenção de uma grande quantidade de informação de uma forma económica, mas têm a desvantagem de as informações recolhidas tendem a ser superficiais.” (Vilelas, 2009, p.120). Considerou-se o inquérito por questionário o mais adequado para a concretização desta fase, visto que é um instrumento de recolha de dados que exige da parte do participante respostas escritas (Fortin, 2009), onde o objetivo central é obter o número máximo de informações, de forma a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e aferir determinadas características da/s amostra/s (Bell, 2010). Este inquérito incluía respostas fechadas e foi aplicado às direções/coordenações pedagógicas das escolas de ensino artístico. Aqui, o participante limita-se a responder às questões a partir de um conjunto de respostas ou categorias preconcebidas pelo investigador (Fortin, 2009). Esta fase foi o ponto de partida para o estabelecimento do contacto com as escolas; definir a população a entrevistar e organizar a operacionalização e gestão das disponibilidades e interesse para o inquérito por entrevista. Aquando da realização dos inquéritos, é fundamental interrogar os inquiridos das mesmas questões e, sempre que possível, nas mesmas circunstâncias (Bell, 2010; Tuckman, 2012). Desta forma, será possível que todas as questões sejam interpretadas da mesma maneira. Procurou-se obter informação sobre o género, faixa etária, habilitações, contexto de ensino e a identificação dos professores, bem como o número e tipo de alunos, os cursos em funcionamento, as opções curriculares, o número de horas destinado ao módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*. Para tal, estabeleceram-se cinco categorias e os respetivos objetivos:

1. **A Instituição:** identificar as escolas ao nível da área geográfica onde se inseriam; o período de início de atividade ao nível do ensino oficial e as saídas profissionais dos cursos que ministram;
2. **Planos de Estudos:** aferir quais os cursos oficiais ministrados; os regimes de ensino e informações específicas sobre as opções curriculares do módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*, nomeadamente: métodos de ensino, duração e regularidade das aulas em cada curso;
3. **Corpo Docente:** apurar o número, género, faixa etária, tempo de serviço e habilitações académicas dos professores que lecionam o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*;
4. **População Escolar:** apurar o número de alunos e as características ao nível da homogeneidade técnica e artística das turmas, em cada um dos cursos;
5. **Programas Curriculares:** verificar a regularidade de atualização dos programas curriculares de *Técnicas de Dança Contemporânea*; os órgãos ou pessoas que os atualizavam e os motivos da sua atualização.

Por fim, questionou-se a pertinência e viabilidade da existência de um modelo ou linhas orientadoras para o módulo em questão, de forma a compreender possíveis necessidades das escolas.

Embora estas variáveis de presságio e processo possam não ter sido o alvo base que permitissem responder às questões formuladas para este estudo, estas permitiram perceber as tendências para a utilização de métodos nas técnicas de dança contemporânea em função do perfil dos professores e do currículo académico adotado pelas escolas. Assim, foi importante ter em consideração a visão de Tuckman (2012) relativa à construção deste instrumento, nomeadamente o uso de questões diretas, específicas, elaboradas de forma clara e com um número mínimo de resposta-chave. Assim, o respetivo inquérito por questionário, respondido (*online*) pelos inquiridos em registo escrito, apenas foi aplicado após a sua validação por três peritos quanto à sua adequabilidade, clareza, inteligibilidade, dificuldade e extensão, percebendo eventuais fragilidades ao nível da clareza das instruções de preenchimento, permitindo também o seu teste e eventual deteção de erros de produção. Esta primeira fase desenrolou-se de dezembro de 2015 a setembro de 2016 (confrontar Tabela 13), seguindo os seguintes procedimentos:

1. Construção do modelo de questionário através dos formulários *online* da plataforma *Google Forms* (confrontar Apêndice 1);
2. Submissão do inquérito a três peritos e, respetivas adequações, a partir dos pareceres;
3. Envio da Carta Convite (confrontar Apêndice 2), via *e-mail*, às escolas aferindo o interesse na participação no estudo;
4. Envio às escolas do questionário e do Consentimento Livre e Informado (confrontar Apêndice 3), via *e-mail*;
5. “Recolha” dos questionários preenchidos (confrontar Apêndice 4) e dos Consentimentos Livres e Informados, datados e assinados (confrontar Apêndice 5).

Tabela 13 - Calendarização da Fase I da investigação

Mês/Ano										
	Dezembro 2015	Janeiro 2016	Fevereiro 2016	Março 2016	Abril 2016	Maio 2016	Junho 2016	Julho 2016	Agosto 2016	Setembro 2016
Fase 1	Procedimento 1									
		Procedimento 2								
				Procedimento 3						
				Procedimento 4						
				Procedimento 5						

3.1.1 População e amostra – Escolas de ensino artístico português

Nesta fase, foram consideradas para amostra todas as escolas (Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira)²³ que tinham iniciado o funcionamento dos seus cursos oficiais até 2015. Desta forma, foram contactadas 27 escolas, no entanto, apenas 24 (cerca de 86%) completaram todo o processo de recolha de dados, como ilustra a Tabela 14. Assim, constata-se que a obtenção das informações provém de uma seleção da população (amostra representativa), a partir da amostra. Logo, retiram-se as conclusões consideradas caracterizantes da população como um todo. No entanto, como referem Bell (2010) e Tuckman (2012), é importante ter em consideração que as características da população passíveis de serem representadas na amostra, de forma a que se possa garantir que a mesma é representativa. Considera-se assim que o elevado número de respostas garante uma maior fiabilidade da realidade das opções das escolas de ensino artístico, no âmbito das técnicas de dança contemporânea.

Tabela 14 – Participantes na Fase I da investigação

Região geográfica	Universo/Tipologia das Instituições	N.º de escolas públicas	Frequência relativa	N.º de escolas de Ensino Particular e Cooperativo	Frequência relativa	TOTAL
Norte	População	0	n/a	7	100%	7 (100%)
	Amostra	0	n/a	7	100%	7 (100%)
Centro	População	5	100%	11	100%	16 (100%)
	Amostra	4	80%	10	90,90%	14 (87,5%)
Sul	População	0	n/a	2	100%	2 (100%)
	Amostra	0	n/a	0	0%	0 (0%)
Madeira	População	0	n/a	2	100%	2 (100%)
	Amostra	0	n/a	2	100%	2 (100%)
TOTAL (População)		5	100%	23	100%	28 (100%)
TOTAL (Amostra)		4	80%	20	86,95%	24 (85,71%)

²³ Não foi incluído na amostra escolas de ensino artístico na Região Autónoma do Açores, visto que, como se constatou na Revisão da Literatura, ainda não existem escolas desta natureza, com autorização de funcionamento.

3.2 Fase II – Análise documental dos programas curriculares

Os programas curriculares das escolas de ensino artístico são uma fonte importante de informação que sistematizam todos os dados relativos ao ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, um dos objetivos centrais desta fase foi caracterizar os programas curriculares elaborados pelas escolas artísticas, compreendendo os métodos adotados. Antes de descrever os procedimentos adotados nesta fase, é importante lembrar que na Fase III se realizaram entrevistas aos professores de técnicas de dança contemporânea do ensino artístico português. Se o discurso pessoal dos professores que lecionam o módulo é importante, aquilo que sustenta o seu pensamento em função do tipo de estabelecimento de ensino e a cultura a ele aliada é, também, uma mais-valia na preparação dos inquéritos por entrevista na Fase III (e mais tarde na análise de dados), logo, outro dos objetivos desta fase foi apoiar e organizar a elaboração das entrevistas. Estas permitiram apurar determinadas conclusões do que podem ser as técnicas de dança contemporânea no âmbito do ensino artístico português e apoiar a construção da proposta de linhas orientadoras para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem transversal e adaptável aos contextos de inserção. Sendo os programas curriculares de natureza “privada” e particular das escolas (visto que as mesmas têm liberdade para a construção dos mesmos), a sua disponibilização foi fundamental para a análise dos documentos oficiais, percebendo os seus paralelismos e/ou antíteses. Não obstante, considerou-se importante manter o anonimato nesta fase, tendo em conta que este tipo de documentos, tem (normalmente) acesso restrito a entidades externas às instituições. A Fase II concretizou-se entre setembro de 2016 a dezembro de 2016 (ver Tabela 15), seguindo-se os seguintes procedimentos:

1. Envio da Carta Convite (confrontar Apêndice 6) às escolas, via *e-mail*, solicitando a consulta ou disponibilização dos programas curriculares e a seleção de, no máximo, dois professores de técnicas de dança contemporânea através do Consentimento Livre e Informado (confrontar Apêndice 7);
2. Recolha dos programas curriculares (confrontar Anexo 1) e dos Consentimentos Livres e Informados, datados e assinados (confrontar Apêndice 8).

Tabela 15 - Calendarização da Fase II da investigação

	Mês/ano			
	Setembro 2016	Outubro 2016	Novembro 2016	Dezembro 2016
Fase 2	Procedimento 1			
		Procedimento 2		

3.2.1 População e amostra – Escolas de ensino artístico português

Nesta fase, foram consideradas para amostra as 24 escolas que integraram a Fase I da investigação. Assim, voltou-se a contactar as 24 escolas e, apesar de 19 escolas terem dado o seu parecer, apenas 14 (cerca de 58%) cederam os seus programas curriculares, como se constata na Tabela 16. Apesar disso, considera-se que o número de respostas (acima dos 50%) permite uma análise substancial das opções das escolas de ensino artístico. Não obstante, o facto de existirem várias tipologias de ensino (EAE, EP e ES), nem todas elas ministrando os mesmos cursos, conferiram dificuldades na sua análise global.

Tabela 16 - Participantes na Fase II da investigação

Universo/Tipologia das Instituições	População	Frequência relativa	Amostra	Frequência relativa
Ensino Público	4	100%	4	100%
Ensino Particular e Cooperativo	20	100%	10	50%
TOTAL	24	100%	14	58,33%

3.3 Fase III – Entrevista aos professores

“A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que um inquérito nunca o poderá fazer.” (Bell, 2010, p. 137). A entrevista é um instrumento metodológico, onde é possível estabelecer o contacto direto com o inquirido e tem como objetivo analisar conceitos e entender o sentido de um determinado fenómeno do ponto de vista dos participantes; servir como instrumento de medida e completar outros métodos de recolha de dados. Foi assim construído um guião de entrevista semiestruturada que foi aplicado após a sua validação por três peritos quanto à sua adequabilidade, clareza, inteligibilidade, dificuldade e extensão, à semelhança dos procedimentos adotados na Fase I, na criação do inquérito por questionário. A opção de criar um guião de entrevista semiestruturada garantia que esta pudesse ser adaptada em função das respostas do entrevistado, do próprio perfil das instituições e da experiência dos professores. Desta forma, foi possível elencar um conjunto de questões de forma a que cada uma fosse lançada a título de ponto de referência (Ketele & Roegiers, 1993). Optou-se assim por questões de resposta aberta, onde o entrevistador não enuncia as respostas possíveis e o participante tem que formular as respostas pelas suas próprias palavras. Segundo Fortin (2009), as respostas desta natureza têm, por um lado, a vantagem de estimular a livre expressão do pensamento, permitindo uma análise especificada da resposta do participante; por outro lado, tem a desvantagem das respostas

poderem ser muito longas, logo, mais difíceis de categorizar e analisar. Não obstante, foi importante a criação de um guião de entrevista que facilitasse a comunicação, apresentando uma lógica na forma como as questões tocavam os vários aspetos da temática central. Esta entrevista foi realizada individualmente (presencialmente ou por videoconferência) aos professores de técnicas de dança contemporânea das escolas de ensino artístico. Para tal, foram definidas quatro categorias com os seguintes objetivos:

1. **Conceitos:** clarificar e definir o conceito de técnicas de dança contemporânea e moderna e, paralelamente, os conceitos de bailarino e intérprete de dança;
2. **Metodologias e Didáticas versus Experiência:** caracterizar e aferir as opções didáticas e metodológicas de acordo com cada contexto educativo e mapear os percursos profissionais (em termos de formação e experiências) e relacioná-los com as suas opções metodológicas;
3. **Princípios das Técnicas de Dança Contemporânea:** caracterizar o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* em termos metodológicos nomeadamente, os procedimentos, estratégias e conteúdos;
4. **Áreas Transversais:** caracterizar o ensino das técnicas de dança contemporânea e a sua relação com áreas transversais, em particular, com a composição coreográfica contemporânea.

Explorar o passado com aplicação no presente será talvez a melhor forma de compreender os métodos adotados. Portanto, “A ênfase principal está na descoberta de factos. Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação.” (Bell, 2010, p.27). O peso da experiência profissional e o contexto de inserção dos professores permite uma caracterização dos métodos das técnicas de dança contemporânea, mas também uma possível mutação aliada ao contexto de inserção e ao objetivo de cada escola. Assim, estabeleceu-se como um dos objetivos: mapear os percursos profissionais (em termos de formação e experiência) dos professores de técnicas de dança contemporânea. Um confronto entre os ideais e as ideias assume um papel fundamental na autoconstrução e reflexão do indivíduo como profissional da área. “Como define as técnicas de dança contemporânea? Quais são os seus princípios? Quais as suas influências na leção?”, foram algumas perguntas fulcrais que, depois de analisadas, permitiram, por um lado, caracterizar as técnicas de dança contemporânea no contexto português e, por outro, caracterizá-las não só em função do contexto como também da faixa etária ou do tipo de escolas. Para tal, estabeleceram-se também como objetivos: avaliar as opções metodológicas nos diferentes contextos educativos (EAE, EP e ES) e caracterizar as técnicas de dança contemporânea em termos das opções metodológicas e didáticas, bem como procedimentos, estratégias

e conteúdos, no contexto do ensino artístico português. São “árvores de ideias” que nos permitem perceber o princípio para chegar a um fim. Dados que depois de analisados foram compilados, possibilitando a criação de uma proposta de intervenção para ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Este, por seu turno, com o intuito de, por um lado, dar uma maior liberdade aos profissionais que lecionam, podendo também ser explorado o que é singular em cada um deles e, por outro, possibilitar a estruturação de programas baseados em princípios fundamentais para o desenvolvimento das técnicas de dança contemporânea. A seleção dos professores foi realizada pelos diretores/coordenadores pedagógicos das escolas e assentou em critérios como: diversidade de formação, experiências e lecionação em graus de ensino. As entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, transcritas em texto processado, tal como foi referido para o inquérito por questionário. A Fase III foi realizada entre outubro de 2016 a março de 2017 (ver Tabela 17), seguindo os seguintes procedimentos:

1. Construção do guião de entrevista (confrontar Apêndice 9);
2. Submissão do instrumento a três peritos e respetiva adequação a partir dos pareceres;
3. Envio da Carta Convite (confrontar Apêndice 10), via *e-mail*, aos professores para aferir o interesse na participação no estudo; e envio do Consentimento Livre e Informado (confrontar Apêndice 11);
4. Agendamento e realização das entrevistas e recolha do Consentimento Livre e Informado datado e assinado (confrontar Apêndice 12);
5. Transcrição do suporte áudio para suporte escrito, com o apoio do *software MaxQDA12*²⁴;
6. Envio das entrevistas transcritas aos professores para aferição e consequente validação;
7. Recolha das entrevistas (confrontar Apêndice 13).

²⁴ Apesar do *MaxQDA12* ser um *software* de análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação, com grandes funções ao nível da categorização e codificação, esta versão inclui uma ferramenta que apoia a transcrição de dados audiovisuais através de ferramentas de retardação do som.

Tabela 17 - Calendarização da Fase III da investigação

Mês/ano						
	Outubro 2016	Novembro 2016	Dezembro 2016	Janeiro 2017	Fevereiro 2017	Março 2017
Fase 3	Procedimento 1					
		Procedimento 2				
		Procedimento 3				
		Procedimento 4				
		Procedimento 5				
		Procedimento 6				
		Procedimento 7				

3.3.1 População e amostra – Professores de técnicas de dança contemporânea

Das 19 escolas que participaram na Fase II, todas elas sugeriram entre 1 e 2 professores para a realização das entrevistas. Assim, contabilizaram-se da população de 33 professores, onde apenas 30 completaram todos os procedimentos. Após uma análise preliminar das entrevistas, foi perceptível que vários professores referiam particularmente outros dois professores como influência na forma como “construíam” os seus métodos (ou seja, a população traduziu-se em 35 professores). Para tal, propuseram-se também esses a integrar a investigação, no entanto, apenas um aceitou participar no estudo. A Tabela 18 ilustra a população e amostra para a Fase III.

Tabela 18 - Participantes na Fase III da investigação

População	Professores participantes (Amostra)	Frequência relativa	Professores que não completaram o processo	Frequência relativa	Professores que não aceitaram participar	Frequência relativa
35 professores	31 professores	88,57%	3 professores	8,57%	1 professor	2,86%

Considera-se que o número de professores participantes (cerca de 89%) foi bastante relevante para o estudo, permitindo uma análise substancial das diferentes opções de cada professor, abarcando assim diversos tipos e níveis de ensino, métodos e contextos de leção.

4. Análise de dados

A análise de dados deste estudo realizou-se com a integração de metodologias de investigação quantitativa e qualitativa, seguindo uma lógica para recolha de dados. O seu

tratamento foi concretizado através de análise de conteúdo e, posteriormente, a triangulação de dados.

4.1 Abordagem metodológica quantitativa e qualitativa

No que diz respeito à abordagem quantitativa, é possível afirmar que “(...) é de origem positivista, define-se por favorecer o desenvolvimento de pesquisas orientadas para a procura de factos e/ou causas dos fenómenos.” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 89). Esta abordagem admite que tudo possa ser quantificável, ou seja, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, numa fase posterior, serem classificadas e analisadas. É nesta abordagem que se insere a análise dos questionários de resposta fechada, onde foi necessário recorrer a recursos e técnicas estatísticas descritivas como a percentagem e a média, que explicam o porquê da tendência dominante sobre uma determinada temática. Ou seja, visou-se “(...) a apresentação e manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações.” (Vilelas, 2009, p. 103). Assim, recorrendo-se ao *software Microsoft Excel*²⁵, foi possível, a partir da síntese de dados recolhidos (confrontar Apêndice 14), ilustrar através de tabelas ou gráficos, determinadas tendências, pois “(...) centram-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas.” (Afonso, 2005, p.140).

Já a abordagem qualitativa “(...) privilegia a dedução, isto é partir de pressupostos gerais aplica-os a uma realidade concreta e particular.” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 89), ou seja, faz parte do paradigma interpretativo. Neste tipo de abordagem metodológica de investigação existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, existe uma relação indissociável entre a objetividade e a subjetividade e, por isso, torna-se difícil quantificá-lo. Segundo Vilelas (2009), “Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que eles estudam.” (p.105). Logo, o objetivo deste tipo de investigação é descobrir, explorar, fenómenos e perceber a sua essência. Desta forma, os programas curriculares e das entrevistas aos professores foram alvo desta abordagem metodológica na análise de dados, pois “(...) concentram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados.” (Afonso, 2005, p.140). Existe então um envolvimento do investigador que procura conhecer o ponto de vista dos participantes no estudo. Considera-se, assim, que cada estudo progride num ciclo, pois o

²⁵ Optou-se pelo uso do *Microsoft Excel* por ser um *software* mais fácil de gerir, intuitivo e mais flexível nas suas funções (em comparação com o *software SPSS*). Para além disso, o número de dados recolhidos nos questionários era reduzido (reflexo do tamanho da população e amostra), logo, não existia a necessidade de tratá-los de forma mais complexa, em termos estatísticos.

investigador averigua e interpreta os dados ao mesmo tempo que os recolhe, decidindo depois o caminho a seguir, em função das descobertas que vai encontrando (Fortin, 2009). Apesar de terem sido encontrados alguns estudos a nível nacional²⁶, que serviram de fundamentação à Revisão da Literatura, a inexistência de um estudo sistematizado sobre o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português leva-nos a destacar uma afirmação de Fortin (2009), que refere que “A conceptualização do tema ou assunto, numa investigação qualitativa, começa muitas vezes pela exploração de um assunto pouco conhecido ou pouco explorado do ponto de vista da significação, da compreensão ou da interpretação.” (p.32). Nestes casos, os problemas podem ser reformulados ou modificados à medida que vão sendo registados e analisados novos dados (Fortin, 2009), o que não aconteceu neste estudo em particular, apesar de ter ajudado a clarificar o tipo de proposta de intervenção a concretizar.

4.2 Análise de conteúdo

Após a recolha de dados em cada fase procedeu-se à respetiva análise de conteúdo. Para Bardin (2014), este tipo de análise pode ser dividido em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Assim, na primeira fase, pretendeu-se: sistematizar as informações a partir da escolha dos documentos submetidos à análise; formular hipóteses e objetivos e, por fim, elaborar indicadores que afunilam nas interpretações finais. Na segunda fase, aplicou-se de forma sistemática as decisões tomadas na primeira fase e utilizaram-se operações de codificação e categorização para cada uma das fases de investigação que resultaram em diversos quadros síntese. A codificação “(...) corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão (...)” (Bardin, 2014, p.129). Já a categorização “(...) é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, seguidamente, por agrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 2014, p.145). Sendo assim, as categorias agruparam um conjunto de elementos sob uma identificação genérica, onde os diferentes grupos refletem

²⁶ No panorama nacional, existem vários estudos sobre o ensino artístico, em particular do Ensino Artístico Especializado em dança. São apresentados de uma forma genérica, atravessando as características dos sistemas de ensino, opiniões de professores, problemáticas, entre outros. Destacam-se: *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*, Dissertação de Mestrado em Performance Artística da FMH, de Ana Silva Marques (2007); *Os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu Perfil Académico e Profissional e Análise da sua Prática Docente*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Sevilha de Vanda Nascimento (2010); *O ensino artístico vocacional de dança em Portugal : diferenças e similitudes no espaço europeu, Espanha e França*, Dissertação de Mestrado em Performance Artística da FMH de Ana Sequeira (2011). Para além destas, existem vários Relatórios de Estágio de mestres em Ensino de Dança da ESD, que focam áreas e públicos específicos, no âmbito da técnica de dança clássica, técnicas de dança contemporânea, expressão criativa e composição coreográfica.

características próprias dos elementos que os integram. Assim, como refere o autor, “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” (p.146). É, neste sentido, que surge a última fase onde os resultados em bruto são tratados de forma a que sejam expressivos e válidos. Desta forma, o uso da estatística simples, nomeadamente o uso de percentagens e médias, na análise dos questionários ou na análise fatorial mais complexa, como foi o caso da análise dos programas curriculares e entrevista, permitiram elaborar quadros de resultados, diagramas e figuras, que condensaram e destacaram informações fornecidas pela análise (Bardin, 2014). Assim, a partir de resultados significativos e fiéis, sugeriram inferências e apresentaram-se interpretações e até outras descobertas tendo em conta os objetivos propostos. Para cada recolha de dados foi realizada uma análise preliminar que apoiava não só o desenvolvimento da próxima, mas também a construção dos instrumentos metodológicos. Posteriormente, foi efetivada uma análise individual para cada uma, que revelou inúmeras correspondências e algumas antíteses de informações que, numa fase final, foram alvo de triangulação de dados. Desta forma, facilitou-se o processo de sistematização das informações recolhidas e, conseqüentemente, das inferências e interpretações retiradas, relacionando-as com a Revisão da Literatura. Tendo em conta a morosidade do processo, a análise de dados foi tratada informaticamente, para o processo de codificação e categorização.

4.3 Triangulação de dados

O método de triangulação pressupõe a verificação de dados e fontes de informação provindos de vários métodos de recolha de dados, para que exista convergência e uma representação precisa da realidade. Ou seja, existe uma comparação entre as diferentes fontes de informação, recolhidas a partir de outros métodos, de forma a tornar mais precisa a análise dos mesmos. Apesar de Vilelas (2009) referir que a triangulação pode ser dividida em quatro tipos básicos de investigação, adotou-se a triangulação metodológica, que pode ser definida em triangulação dentro dos métodos e triangulação entre métodos. A primeira resulta da combinação de dois ou mais instrumentos de recolha de dados, com relações próximas do objeto de estudo para medir a mesma variável. Podem-se incluir neste tipo de triangulação “A inclusão de duas ou mais aproximações qualitativas, tais como a observação e a entrevista aberta para avaliar o mesmo fenómeno (...)” (Vilelas, 2009. p. 347). Por seu turno, a triangulação entre métodos surge com a mesma dinâmica, mas pressupõe a utilização de métodos diferentes para clarificar o mesmo fenómeno. Existe assim, neste caso, mais-valias na combinação entre métodos, pois a investigação não fica apenas limitada a um método de investigação. Cada análise de dados (questionários,

programas curriculares e entrevistas) foi codificada e categorizada individualmente para, posteriormente, ser comparada, potenciando, assim, a organização da interpretação dos resultados.

5. Dificuldades operacionais

Durante os processos de investigação, surgem inevitavelmente dificuldades operacionais que se prendem, por um lado, com questões aliadas aos tipos de amostra, à sua recetividade ao estudo, à disponibilidade para integrar as fases do processo e, por outro lado, ao tipo de análise escolhida que pode, no caso da investigação qualitativa, ampliar o espectro de possibilidades e das interpretações passíveis de serem equacionadas no final da investigação. Assim, consideraram-se as seguintes dificuldades operacionais:

1. O cumprimento dos prazos estipulados para as escolas bem como a entrega do Consentimento Livre e Informado;
2. A indisponibilidade da grande parte das direções/coordenações pedagógicas no pedido de consulta dos materiais técnico-pedagógicos (programas curriculares);
3. A falta de informação nos *websites* das escolas e dos ministérios que tutelam cada tipologia de ensino, bem como a ausência de um espaço que contenha todas as informações sobre as escolas de ensino artístico português;
4. A distribuição geográfica das escolas e a coordenação dos horários dos professores e do entrevistador;
5. A morosidade na transcrição do número de entrevistas propostas e na aferição das mesmas pelos participantes;
6. A escassa bibliografia de referência sobre técnicas de dança contemporânea;
7. Investigação altamente qualitativa que, apesar de ampliar o espectro das possibilidades, pode também não focalizar todas as “frentes de ação”, criando múltiplas generalidades sobre temas e/ou subtemas em análise.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. Definição de conceitos

Antes de se iniciar a interpretação dos dados, no que respeita às técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português, interessa esclarecer um conjunto de conceitos que aparecem recorrentemente como antíteses ou sinónimos, no âmbito da dança contemporânea. O conceito de técnica de dança moderna e técnica de dança contemporânea, como se constatou na Revisão da Literatura não é consensual para os diversos autores (Batalha, 2004; Bremser & Sanders, 2011; Diehl & Lampert, 2011; Giguere, 2014; Noisette, 2015). Naturalmente, a evolução da dança promovida pelos percursos dos profissionais e pelas diferentes expressões artísticas é progressiva e, talvez por isso, seja tão difícil de encontrar um acordo para o que pode ser a definição de cada um dos conceitos. Para caracterizar cada um deles, a maioria dos professores recorre a personalidades do mundo da dança, que se enquadram inevitavelmente num período histórico; tipologias de estruturação de aula; codificação, vocabulário, conteúdos e princípios específicos e relação com outros domínios e a natureza do corpo. Por seu turno, e de acordo com a legislação sobre o ensino artístico português, as saídas profissionais dos cursos estão, na sua maioria, direcionadas para um profissional da dança, que é o agente em cena, designado como bailarino e intérprete. Aliado a estas duas designações surgem também questões que se prendem com a natureza dos corpos que agem no espaço performativo e, consequentemente, da forma como são treinados e preparados. São as múltiplas valências destes que se pretendem esclarecer, partindo do discurso dos professores, pois a sua correlação, técnica-processo e agente-produto esclarecerão aquilo que são as especificidades da dança contemporânea na contemporaneidade.

1.1 Moderno versus contemporâneo

Na perspetiva da identificação de personalidades de reconhecido mérito na dança, Graham é referida como a impulsionadora da técnica de dança moderna que rompe com a era do *ballet* clássico. A partir deste marco, não é consensual entre os professores o enquadramento de outras personalidades que marcaram e marcam o ensino das técnicas de dança contemporânea. Se, por um lado, uns referem que Cunningham e Limón se enquadram nos domínios da técnica de dança moderna, outros garantem pertencer à técnica de dança contemporânea. Apesar disso, são consideradas dentro do âmbito das técnicas de dança contemporânea, para a maioria dos professores, técnicas como a

técnica *release*, contacto-improvisação, *técnicas de contraponto*, técnica *Gaga* e *Flying Low*. Num outro prisma, Julia Weh (entrevista, novembro 29, 2016) refere que “Tudo o que é mais experimental, seja na prática performativa ou na parte das técnicas de dança, considero que se enquadram mais na dança contemporânea.”. Com isto prende-se uma das questões que parece ser pertinente averiguar. Certamente que a prática artística da dança contemporânea poderá ser sustentada através das técnicas de dança contemporânea, mas será que não se estará a confundir técnica com performance? Ao olharmos para o exemplo de Cunningham é possível constatar que em termos daquilo que é a técnica de dança que implementa, se aproxima (de forma genérica) tanto da técnica de dança clássica no vocabulário e estética que apresenta, como da técnica de dança moderna no sentido em que o uso do torço se torna muito mais expressivo. Distancia-se de Graham no uso do chão, mas aproxima-se na ênfase da utilização do tronco. Apesar de existir, em ambos, uma recusa ao *ballet* clássico, inevitavelmente, mantêm semelhanças na estruturação e evolução da própria aula (Cunningham & Lesschaeve, 1991; Fazenda, 2012). Já no que respeita à prática performativa, Cunningham rompe com os cânones comuns na separação da música e da dança, o uso do acaso e indeterminação na apresentação do espetáculo, as novas conceções de espaço e tempo e até o uso da tecnologia. Martha Graham, a este respeito, apoia-se naquilo que é o uso bidimensional (uso de uma mesma direção) e expositivo das ideias (em termos da utilização do espaço), bem como na construção dramática da própria obra. Independentemente das opções artísticas, ambos centram o seu trabalho técnico para a preparação adequada de um arquétipo de corpo. A propósito do trabalho de Graham, a professora Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) refere que a coreógrafa

(...) começou, inicialmente, com um gesto expressivo que se foi codificando ao longo do tempo. A técnica e a produção coreográfica desenvolveram-se num processo dialético e de experimentação. O movimento era trazido para as aulas e, depois, nas aulas nasciam novas coisas que foram introduzidas nas suas coreografias. Portanto, foi um processo dialético sempre, não se pode dizer que x era da técnica e y era da coreografia, pois foi sempre um processo em *loop*.

Neste sentido, surgem para caracterizar a técnica de dança moderna outros aspetos aliados à ideia de estruturação *set* da aula e de um método (C. Graça, entrevista, outubro 14, 2016). O Professor C (entrevista, dezembro 15, 2016) considera a técnica de dança moderna “(...) uma técnica estruturante e é como se fosse a técnica de dança clássica da técnica de dança contemporânea.”. Neste prisma, é importante referir que, aquando da explicitação dos métodos, os professores referem que a aula é muito semelhante à de técnica de dança clássica (informação recolhida a partir das entrevistas a J. Weh, 2016 &

M. Deville, 2017). Para além destes, existem outros professores que, apesar de não o afirmarem, referem conteúdos da técnica de dança clássica quando explicitam os seus métodos. A tradição da técnica de dança clássica parece ser um dos alicerces dos professores aquando a explicitação do que são as metodologias das técnicas de dança contemporânea. Esta ideia de que a técnica de dança moderna é uma técnica estruturante, que sustenta os princípios base para o ensino das técnicas dança de contemporânea, é comum no discurso de vários professores (informação recolhida a partir das entrevistas a I. Negrão, 2016; I. Rodrigues; V. Garcia, 2016). Joana Raposo (entrevista, outubro 14, 2016) considera-a uma técnica “mais fechada” e o Professor A (entrevista, outubro 13, 2016) refere que é “(...) um pouco mais formatada.”. Já, Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) refere que “(...) o que define essas técnicas é o facto de ser lecionada de forma pura. Penso que já não há ninguém que dê técnica Graham de forma pura ou são poucos os que o fazem.”. A pouca flexibilização potenciada por esta técnica, no sentido em que se prende com um conjunto de princípios datados e registados, parece ser o ponto chave para a sua definição. Neste sentido, alia-se também a questão da estabilização conseguida na técnica de dança moderna, referida por Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) “(...) que passaram por um processo de codificação e estabilização do vocabulário e dos próprios princípios técnicos.”. Ou seja, todas as questões que envolvem um vocabulário específico são também um ponto chave para a caracterização do que é a técnica de dança moderna. A este respeito, Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) considera que a técnica de dança moderna assenta fundamentalmente no facto de ser uma técnica codificada, referindo:

Estar codificado é haver um vocabulário de exercícios *set* ou de estruturas de aula definidas em que o professor as utiliza.... Utiliza esse *know how* porque vivenciou, mas não que o tenha transformado para o seu corpo, ou seja, existem exercícios *set* que por exemplo na Técnica de Martha Graham se fazem como aqueles tempos, com aqueles termos...

Esta questão da codificação parece estar relacionada também com os conteúdos, como refere Marta Laranjeira (entrevista, outubro 31, 2016), ao destacar que “Há conteúdos que pretendem x ou y, por exemplo, se falamos em *contraction* e *release* podemos encaixá-los na técnica Graham, que é um marco no que é a dança moderna.”. Isto coaduna-se com a afirmação de Susana Rodrigues (entrevista, novembro 7, 2016), quando refere a experiência na escola onde leciona: “Aqui a técnica de dança moderna funciona como a técnica de dança clássica, onde as componentes de movimento/conteúdos e os exercícios têm um programa muito particular descrito num *syllabus*.”. Garantir que existe uma base para um registo escrito definido por pré-conceitos (ou conteúdos) que tiveram um período

de estabilização parece enquadrar-se neste domínio da técnica de dança moderna. Se, como já vimos, existe uma necessidade para as escolas recorrerem a vocábulos específicos para elaborarem os seus programas curriculares, a técnica de dança moderna parece ser um alicerce para o mesmo, visto aparentar ter uma terminologia “inalterável” no tempo. Talvez por isso seja referido que a técnica de dança moderna é a base estrutural para o que pode ser denominado por técnicas de dança contemporânea, considerando que todos os percursos desde Graham contribuíram para o que atualmente são as técnicas de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a J. Weh, 2016; M. Laranjeira; A. S. Castanhinha, 2016). Se, por um lado, Ana D’Andrea (entrevista, novembro 22, 2016) refere que as técnicas de dança moderna “(...) são bastante sistematizadas, com uma estrutura formal muito definida; por serem mais antigas, já tiveram tempo para amadurecer, e são ao mesmo tempo códigos de dança e ferramentas de preparação do corpo (...)”, por outro, Sofia Inácio (entrevista, outubro 11, 2016) refere que o conceito de técnica de dança moderna pertence ao passado e, por isso, “Pessoalmente não me faz sentido, hoje em dia, dar-lhe esse nome e acho que qualquer uma dessas técnicas é técnica de dança contemporânea. Nenhuma delas ficou estática, porque a técnica evolui, inevitavelmente.” (S. Inácio, entrevista, outubro 11, 2016). Considera-se assim, que as técnicas de dança moderna são fundamentais para o que são, atualmente, as técnicas de dança contemporânea, visto que a evolução não é um processo estático, apesar de se sustentar de forma expectável em ferramentas implementadas pelos seus impulsionadores. A este respeito, importa destacar as afirmações de Giguere (2014), que corroboram o referido anteriormente pelas professoras:

In some ways, contemporary modern dance takes already existing movement vocabularies (the found object, so to speak) from traditional modern dance (such as Graham and Horton) and assembles it with elements of ballet, improvisations, yoga, and movement disciplines to make choreography happen. (p.146)

Quando se referem impulsionadores, falamos da natural evolução da dança, que advém dos seus antecessores. A este respeito, Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016) refere que “A metodologia da técnica Graham está estipulada, existe um método. Eu acho que os exercícios de Martha Graham vão buscar um pouco à técnica de dança clássica, no que diz respeito a todo o sistema ou metodologia, só que transforma-o.”. Esta transversalidade estabelecida também com a técnica “antecessora”, nomeadamente a técnica de dança clássica parece ser importante na “construção” de métodos próprios (informação recolhida a partir das entrevistas a A. S. Castanhinha, 2016; C. Graça, 2016). Neste sentido, Amélia Bentes (entrevista, janeiro 27, 2017) afirma, em função do seu trabalho docente que “(...) não deixei de pegar nos *fouettés* e nas *pirouettes*. Foi a base

que tive, mas transformo tudo. Se virmos o *countertechnique* é muito semelhante à técnica de dança clássica. Foi uma reformulação de uma técnica.”.

Parece assim existir um conjunto de princípios de outras técnicas que não deixam de ser fundamentais ao ensino de dança e, por isso, a transversalidade entre as mesmas não deixa de ser referida pelos professores. É exatamente dentro do domínio da transversalidade e interdisciplinaridade que se integra a caracterização da técnica de dança contemporânea para os professores entrevistados. O exemplo de Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016) ilustra esta realidade. Apesar da professora lecionar numa escola onde o método se centra em Graham, esta refere que “Não somos ‘puristas’, pois optamos também por uma fusão de exercícios nossos com movimentos próprios, ou seja, está visível a influência daquilo que fomos e que aprendemos.”, o que vai ao encontro do que Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) afirma, que a partir do momento em que deixa de ser abordada uma técnica “pura” “(...) já não lhe chamo técnica de dança moderna, mas sim técnica de dança contemporânea. O que é contemporâneo é o mais próximo do atual, principalmente as fusões das técnicas.”. Esta necessidade de adotar novas posturas sobre o ensino de dança aproxima-se também da evolução não só das práticas artísticas, mas também dos corpos do século XXI (Roche, 2015). A este respeito, Sandra Correia (entrevista, outubro 10, 2016) refere que “(...) as coisas vão evoluindo e as próprias capacidades físicas foram-se alterando. As pessoas hoje em dia têm uma mobilidade diferente.”.

No entanto, este processo dialético, como já referiu a professora Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016), manteve um estereótipo criado em torno do corpo. Apesar de terem sido criadas novas possibilidades de movimento, como o uso do tronco através da expressividade da *contraction/release*, a ideia de um corpo treinado unicamente para essa prática conservou-se. Focamos e estabelecemos esta comparação entre a técnica de dança clássica e a técnica Graham, a propósito do conceito de corpo natural, invocado por Fazenda (1996). A autora refere dois momentos em que este corpo natural aparece na história da dança. Primeiramente com Isadora Duncan no início do século XX, que “Insurgiu-se contra a mistificação, descorporização e artificialismo a que a dança clássica tinha votado o corpo do bailarino, e em particular, da bailarina (...)” (Fazenda, 1996, p.142). Este corpo natural volta a surgir, nos anos 60-70, com Steve Paxton, onde “(...) a procura do ‘natural’ é conduzida no sentido de entregar a dança à consciência do corpo, que se deve guiar pela sua própria energia, pelas situações físicas criadas na interação dos corpos em movimento.” (Fazenda, 1996, p.144). A dança despojava-se, assim, de um corpo “ideal” com capacidades físicas próprias e “desnaturalizadas”, tão presentes no trabalho de Graham. Apesar disso, Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) afirma:

Todos nós somos capazes de cantar (mal ou bem), o que aconteceu foi uma hiper especialização e o desenvolvimento de certas competências que estão adormecidas noutros. Se todos os corpos são iguais e se todos vão poder fazer a mesma coisa? Não! Mas com a sua própria especialização, depois começamos com estes corpos que são mais aptos para x do que para y. Mas eu não partilho de toda a ideia de que a técnica é antinatural. As técnicas de dança são uma desnaturalização do corpo, mas não são antinaturais.

O exemplo de Cunningham é dificilmente categorizado num ou noutro conceito. Isto reside, provavelmente, pelas suas práticas assentarem em princípios tanto da técnica de dança clássica como da técnica Graham (Cunningham & Lesschaeve, 1991; Fazenda, 2012). A descaracterização do que foi idealizado por Graham e a abordagem de Cunningham, principalmente através das suas obras coreográficas, pode ter promovido esta difícil sistematização e enquadramento do que é moderno ou contemporâneo, no âmbito das técnicas de dança. É o rompimento estrutural criado por Paxton, através do contacto-improvisação, que afirmou uma “desfiguração” e desconfiguração daquilo que assentava na criação de um vocabulário e de uma estrutura *set* de aula. Para além disso, começou a ser mais expressivo o desenvolvimento de outras competências sensitivas aliadas ao contacto entre corpos. Não obstante, já muito antes, Duncan, nas primeiras décadas do séc. XX, mostrava-se revolucionária na crítica antinatural à técnica de dança clássica, ou seja, este pensamento sobre o corpo (na forma como se expressa e age) é algo que surge muito antes de Graham ou Cunningham. Conjetura-se assim que Graham e Cunningham, por conseguirem estruturar um conjunto de ferramentas que conferiram ao corpo um treino disciplinado, se continuam a assumir em planos de treino do corpo, através de métodos tradicionais, onde os corpos devem ser aptos pela sua jovialidade e onde a disciplina e os domínios técnicos específicos são palavras-chave que caracterizam os seus métodos (Nakajima & Brandstetter, 2017).

O resultado do ensino-aprendizagem da dança, seja através de que método for, procura atingir um objetivo final. Este processo deverá ser dialético, quando (e se) as disciplinas, módulos e/os currículos permitirem uma interdisciplinaridade, visto que a formação nas técnicas de dança contemporânea deve ser correlacionada com outras disciplinas (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Lima, 2016; C. Graça, 2016; A. D’Andrea, 2016; I. Rodrigues, 2016; L. Sousa, 2016; M. J. Alves, 2016; J. Raposo, 2016; R. Gomes, 2016). Esta referência não se prende apenas com questões da composição coreográfica, mas também com outras técnicas corporais ou diferentes abordagens às técnicas de dança contemporânea (Lomas, 2009; Fazenda, 2012; Louppe, 2012; Diehl & Lampert, 2011; Roche, 2015) e até à importante correlação com a técnica de dança clássica (Thomas, 2003; Claid, 2006; Krasnow & Wilmerding, 2015), visto ser outra técnica

que a tutela exige na oferta curricular do Ensino Artístico Especializado, como poderá também ser constatado, mais à frente, através do discurso dos professores. Naturalmente, a formação em dança requer um conjunto de disciplinas e módulos que constroem o arquétipo de corpo para a dança, mediado pela visão de cada escola através das diferentes opções curriculares. No entanto, as técnicas de dança são fundamentais na formação, visto que preparam o corpo para agir no contexto das artes do espetáculo, já as técnicas de dança contemporânea, como se viu, também são sustentadas por práticas coreográficas. Assim, o que se pretende enquanto produto final no final destas formações? A maioria dos professores garante que a formação a partir das técnicas de dança contemporânea forma um corpo mais versátil, no entanto, existe um conjunto de outras definições evocadas que caracterizam este corpo paradoxal, ou seja, “Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e pode ser atravessado por fluxos mais exuberantes da vida.” (Gil, 2001, pp. 68-69). Parece que as técnicas de dança contemporânea potenciam um corpo cheio de significados, capaz de tocar num conjunto de domínios que atravessam a arte, a ciência e a tecnologia. A Tabela 19 elenca um conjunto de conceitos de “corpos” referidos pelos entrevistados.

Tabela 19 - Tipo/natureza do corpo: conceitos dos professores

Corpo Plural	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo versátil - Corpo disponível - Corpo multifacetado - Corpo que se compõe e descompõe - Corpo plástico - Corpo maleável - Corpo que se transforma - Corpo adaptável - Corpo flexível
Corpo High-Tech	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo eficiente - Corpo que arrisca - Corpo que faz parecer fácil - Corpo extremamente forte em termos técnicos e artísticos - Corpo físico
Corpo Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo que não tem medo de se expor - Corpo que toca e emociona - Corpo sensível - Corpo expressivo - Corpo que respira
Corpo Biológico	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo saudável - Corpo consciente - Corpo orgânico
Corpo Autêntico	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo singular e individual - Corpo honesto - Corpo verdadeiro

Na generalidade do discurso dos professores, é comum o apelo à definição de um corpo plural (denominado, maioritariamente, como um corpo versátil) capaz de se dotar de valências que o permitem discursar de determinados modos, no entanto, existem outras definições possíveis de serem dissecadas e analisadas. A este propósito, Foster (2010) afirma que “Now choreography is convening the world’s dance in order to substitute for each dance’s locale commoditized markers of alterity. In these projects, it mobilizes a universally versatile body capable of mastering any all traditions of dancing.” (p.72), que se relaciona com as afirmações de Fazenda (2012) e George-Graves (2015). Há professores que consideram a existência de um corpo *high-tech* (informação recolhida das entrevistas a: C. Graça, 2016; C. Santos, 2016; L. Sousa, 2016; R. Gomes, 2016; S. Rodrigues, 2016), semelhante ao procurado pelo *ballet* clássico, Graham e Cunningham, capaz de fazer tudo o que lhe é proposto ultrapassando (até) limites físicos, ou seja, um corpo com “(...) uma tendência modalizante: o pré corpo tende a ser gregário do pós corpo (...) um corpo mais virtuoso (...)” (Barros, 2009, p. 21). Este corpo que executa o que lhe é proposto, independente dos limites anatómicos, entra aqui em confronto com a sua própria natureza humana, naquilo que foi considerado o corpo biológico, ou seja, um corpo que respeita a sua génese e se mantém saudável e consciente (informação recolhida das entrevistas a: A. Neto, 2016; A. D’Andrea, 2016; M. J. Alves, 2016), dentro do treino que lhe é “imposto” para a consolidação das suas competências, semelhante ao proposto por Duncan e Paxton e todos os que seguiram o seu legado. Isto não quer dizer que exacerbar as capacidades físicas e as habilidades técnicas possa “autodestruir” a sua aptidão física natural (C. Graça, entrevista, outubro 14, 2016). No entanto, esta noção de um corpo virtuoso, que é capaz de realizar para além do que é natural, aproxima-se ao corpo idealizado pelo *ballet* clássico. A este propósito importa reforçar as afirmações de Nakajima & Brandstetter (2016), quando destacam:

In European contemporary dance, traditional images of the ballet body continue to cast a shadow over dancers’ performances. Although contemporary choreographers’ active in Europe and international scenes, such as Meg Stuart and Xavier Le Roy, present ‘deformed’ or transformed dancing bodies on stage, these alternative images are presented mostly by these choreographers themselves or by trained dancers in their thirties. (p. 20)

Neste sentido, interessa também perceber o conceito de virtuosismo que entra, mais uma vez, na discórdia entre os professores. No contexto dos ensinamentos profissional e superior, como se poderá aferir, mais à frente, o foco da formação direciona-se para a autenticidade de cada aluno, onde se apela a um lado não só técnico, mas também sensorial e, por fim, à relação da improvisação e da coreografia em aula. Não obstante, Cristina Graça

(entrevista, outubro 14, 2016) defende a existência de uma componente de virtuosismo (no sentido das habilidades e *skills* do corpo no espaço e no tempo) neste nível de ensino. Para a professora, o virtuosismo “(...) é domínio técnico, é o domínio de capacidades motoras que a maioria da população não tem (...)” garantindo que “(...) não há técnica sem virtuosismo.” (C. Graça, entrevista, outubro 14, 2016), estando assim de acordo com Preston-Dunlop (1995). Esta noção de virtuosismo é popularmente referida como a exibição de uma habilidade técnica ou física (Dove, 2016). No entanto, Dove (2016) refere que esta noção “(...) is a highly reductive notion of artistic accomplishment, it pervades education and training institutions, where the overwhelming emphasis is still on developing a high level of physical skill and technical competency.”. No entanto, aquilo que é virtuosismo nos tempos de hoje parece assemelhar-se àquele que se procurou com os coreógrafos pós-modernistas, numa negação do virtuosismo atlético, aproximando o corpo do bailarino ao corpo “comum” (Bannes, 1987). Contudo, o corpo na contemporaneidade detém um conjunto de capacidades que passam por responder prontamente, de forma criativa, com intenção e envolvimento às múltiplas propostas dos coreógrafos contemporâneos. É, então, um corpo que está constantemente sincronizado com o mundo em que habita, desafiando o espectador a ampliar as suas visões, dando-lhes outras interpretações sobre o mesmo (Dove, 2016). Este conceito de virtuosismo é referido maioritariamente por professores dos cursos profissionais e superiores. No entanto, essa maioria refere que, nas técnicas de dança contemporânea, este ultrapassa os limites físicos e atléticos, direcionando-se muito mais para a singularidade de cada aluno, através da criação de possibilidades de movimento. Assim, os domínios da interpretação são o que pode ser definido como virtuosismo na técnica de dança contemporânea (informação recolhida das entrevistas a: Professor C, 2016; M. Aguiar, 2016; A. Bentes, 2017; E. Magalhães, 2017; P. Moreno, 2017). Não quer isto dizer que os virtuosismos técnicos ou habilidades físicas não tenham a sua importância no ato performativo. A este propósito, é de destacar que existem três professores que garantem que a dança, atualmente, está muito direcionada para esta questão do movimento acrobático (informação recolhida das entrevistas a: L. Sousa, 2016; R. Gomes, 2016; C. Santos, 2016). Não obstante, Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016) refere que questiona os seus alunos enquanto espectadores:

Vocês podem ver um bailarino clássico exímio tecnicamente, mas não vos faz levantar da cadeira. Vocês não conseguem sentir a tal comunicação.... Aplaudem sim porque é “acrobático”, mas há que perceber que a dança não é ginástica acrobática, é poesia e alma.”

Ou seja, não pode ser apenas esse domínio a estar presente, mas sim um envolvimento do profissional com aquilo que está a fazer e a transmitir enquanto agente de comunicação artística. Portanto, pode existir a necessidade de equilibrar o domínio das competências acrobáticas, ao que é fundamental na dança enquanto expressão artística, nomeadamente este corpo expressivo (informação recolhida das entrevistas a: A. Neto, 2016; A. D'Andrea, 2016; C. Couto, 2016; C. Lima, 2016; S. Rodrigues, 2016; A. Bentes, 2017). Assim, a capacidade de comunicar através da expressão corporal ganha proporções significativas nos domínios artísticos, por isso, este corpo também é um corpo mensageiro "(...) invólucro de uma virtual mensagem – diz mais do que sabe ou sabe que diz, mas não exatamente o que diz." (Barros, 2009, p. 51).

Para além de todas estas conceções do corpo referidas pelos professores, parece ser importante que este corpo seja autêntico (informação recolhida das entrevistas a: A. Neto, 2016; A. D'Andrea, 2016; I. Negrão, 2016; A. Bentes, 2017; E. Magalhães, 2017). Esta realidade atravessa todas as outras noções de corpo que, como se viu, podem entrar em confronto de ideais entre a *grande modernidade* e a contemporaneidade. Este corpo, que se quer genuíno, apela à natureza pura ou construída. A este respeito, Fazenda (1996) refere que "A procura da 'naturalidade' pressupõe também um conhecimento prévio de preceitos e a consciencialização da existência de princípios técnicos para a sua exploração." (p.148). Desta forma, o processo de incorporação e (de)formação que o corpo sofre ao longo da sua formação deve ser suficientemente capaz para se expressar seja a partir de que linguagem for. A ideia de ser singular apela também à consciência de si próprio e das suas capacidades, tão presentes nas técnicas que surgem, principalmente, com e após Paxton. Naturalmente, todos os corpos são capazes de se moldarem e adaptarem às condições a que são expostos (C. Graça, entrevista, outubro 14, 2016), no entanto, nem todos são capazes de se enquadrarem em ideais estereotipados pois, hoje em dia, são tão ecléticas as formas artísticas da dança, que possivelmente a formação não consegue atingir todas as necessidades propostas pelos artistas da contemporaneidade. Para Strauss & Nadel (2012), "Today's contemporary explorations by choreographers require dancers of unbridled technical virtuosity to improve their skills in acting, music, and other dance styles, further erasing the demarcations between the capabilities of modern and ballet dancers." (p.118). Logo, existe a necessidade de um artista polivalente, que parece ser fundamental para a contemporaneidade das práticas artísticas.

1.2 Bailarino versus intérprete

Neste prisma, surge também, na perspetiva dos professores, uma constante discussão sobre as designações de bailarino e intérprete, fundamentalmente, porque os próprios planos de estudos dos diferentes cursos também os referem e "distinguem".

Fazenda (2012), como se constatou na Revisão da Literatura, debruçou-se sobre esta “dicotomia”. Refere que a designação de intérprete é, atualmente, preferível à de bailarino, por três razões. A primeira pelo facto de muitos dos trabalhos dos criadores contemporâneos exigirem a participação ativa no processo de criação; a segunda recai sobre o facto deste interveniente não ser um mero executante, espoletando e valorizando a sua singularidade (até na própria escolha por parte do criador) e, por último, a designação de bailarino estar aliada a um interveniente virtuoso com competências técnicas extraordinárias. De facto, a maioria dos professores refere que não faz qualquer distinção entre estas duas designações, referindo que atualmente não faz sentido separá-las. No entanto, há quatro professores que fazem assumidamente essa distinção. Esta vai ao encontro das razões apresentadas por Fazenda (2012), nomeadamente: o facto de o intérprete ter um papel ativo no processo de criação, enquanto o bailarino desempenha a função de um mero executante (informação recolhida a partir das entrevistas a: Professor A, 2016; V. Garcia, 2016; C. Graça, 2016; P. Moreno, 2017). Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) refere ainda que o bailarino tem um movimento especializado e procura um conjunto de habilidades, enquanto o Professor A (entrevista, outubro 13, 2016) refere que o bailarino usa a técnica de dança para desempenhar uma performance, ao contrário do intérprete que pode não ter essas competências. Esta generalização de um conceito abrangente surge porque

(...) nem sempre entre um grupo (criadores, intérpretes, espetadores) há um consenso quanto ao reconhecimento do que é uma determinada performance de ‘dança’. [e] (...) porque a utilização da palavra já foi considerada limitativa por vários intervenientes (criadores, intérpretes) por não a reconhecerem, tendo em atenção o sentido que lhe é historicamente atribuído (...). (Fazenda, 2012, p.24)

Não obstante, importa esclarecer o conceito de bailarino e intérprete de forma a apoiar este questionamento sobre o corpo da prática de dança naquilo que é a contemporaneidade da dança contemporânea. Certamente que a tradição aliada ao período histórico é de considerar aquando da utilização das designações. Talvez por isso Mónica Pombo (entrevista, janeiro 6, 2017) refira que “(...) bailarino tem sempre a conotação do *ballet*, mas estar a dizer intérprete é estarmos a tirar aquilo que é a tradição da dança.”. Não obstante, é importante considerar o pragmatismo apresentado por alguns professores, que se direccionam, única e exclusivamente, para a atualidade das práticas e dos próprios conceitos (informação recolhida a partir das entrevistas a: A. Neto, 2016; A. D’Andrea, 2016; A. Bentes, 2017; E. Magalhães, 2017). Destaca-se assim a afirmação de dois dos professores quando afirmam que “Bailarino é um termo antigo e está em desuso. É muito mais abrangente este lado de ser intérprete, porque estamos a trabalhar versatilidade,

corpos mais completos com mais ingredientes interpretativos.” (A. Bentes, entrevista, janeiro 27, 2017), porque “(...) um intérprete parece que surge como um lugar muito mais aberto onde este poderá ter vários papéis (...)” (A. Neto, entrevista, outubro 2, 2016). Ter vários papéis poderá estar correlacionado, com a participação ativa no processo de criação, que se caracteriza pela singularidade de cada intérprete (também) na experiencição de papéis que outrora lhe foram designados, visto que “A parte artística é desenvolvida a partir do universo de cada um...é uma descoberta!” (E. Magalhães, entrevista, janeiro 24, 2017), o que se coaduna com as afirmações de Fazenda (2012) e George-Graves (2015). A este propósito, Vítor Garcia (entrevista, outubro 10, 2016) afirma que atualmente no trabalho com um coreógrafo contemporâneo “(...) o objetivo do intérprete não é ilustrar esse personagem, é usar esse personagem para cimentar a sua procura mecânica e dinâmica.”. Logo, esta interação democrática entre criador e intérprete (referida no espectro *Didático-Democrático* de Butterworth [2009]) torna-se fundamental para encontrar respostas comuns às questões de quem cria, de quem interpreta e da própria obra. Estas devem ser ponderadas naquilo que é o ensino-aprendizagem, aferindo quais os seus resultados ao nível da procura de um corpo apto à prática de dança.

Com esta questão da transmissão de legados, é assim inevitável, aquando do debate sobre as técnicas de dança, não se falar sobre o que é a criação artística. É sob a criação artística que as abordagens às técnicas de dança se vão moldando e adaptando, como referido na Revisão da Literatura. Não obstante, as técnicas de dança talvez possam não ser “reféns” da criação artística, visto que o que parece que se pretende no ensino das técnicas de dança contemporânea é um trabalho de corpo, coadunando as componentes artísticas e até criativas. Não se pode, no entanto, julgar resultados de práticas efetivas, numa técnica específica que, supostamente, não potencia uma formação versátil (em comparação com as técnicas de dança contemporâneas e que apelam muito mais ao “movimento por movimento”). Assim, é importante aferir, através de exemplos concretos ao nível nacional, profissionais que fizeram o seu percurso académico em escolas de ensino artístico, de forma a perceber o resultado das diferentes abordagens às técnicas de dança contemporânea, mesmo quando se adotam práticas tradicionais como a técnica Graham. Contudo, é importante destacar que a linhagem da dança do final do século XX encontra-se num período de transição, onde a livre circulação transfronteiriça proporcionou uma maior amplitude do que podiam ser as técnicas de dança moderna ou a adaptação das mesmas, como se constatou com o discurso de Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016). A transmissão dos legados foi, certamente, capaz de se adaptar não só às culturas onde se inseriam, mas também aos corpos e linguagens que se foram afirmando por uma liberdade artística individual.

É este o caso de Portugal²⁷, país semiperiférico, a cujos criadores só o 25 de Abril de 1974 proporcionou a liberdade, a mobilidade, a expansão de saberes, a abertura ao exterior e, finda a censura, permitiu e favoreceu os modos de expressão e de representação individuais das visões do mundo. (Fazenda, 2012, p.176).

Neste sentido, existem exemplos de ex-alunos da EADCN ou da ADCS (que foram escolas pioneiras nas abordagens às metodologias de Graham) que seguiram caminhos profissionais enquanto intérpretes e criadores que se distanciam dos ideais estéticos dessas práticas. Exemplo disso são: Sofia Dias, Hugo Marmelada, Romeu Runa, Rita Spider, Luís Guerra, Teresa Silva, Pedro Ramos, entre outros. Todos eles provindos de origens semelhantes, mas aquando da sua ação enquanto intérpretes e coreógrafos essa torna-se impercetível (o que não quer dizer que não esteja implícita). Existe, sem dúvida, um apurado trabalho de corpo que se espelha nas possibilidades de comunicação e que promovem leituras distantes das linguagens incorporadas nos sistemas educativos de onde são oriundos. Se, por um lado, estes intérpretes-criadores provêm de sistemas educativos com uma intensa abordagem a técnicas como a de Martha Graham, por outro, adotam posições (apesar de distintas) no percurso que construíram ao longo das várias experiências profissionais vividas. Se existem intérpretes-criadores como Sofia Dias ou Luís Guerra (formados pela EADCN) que agarram no dom da palavra, na teatralidade e no poder do gesto como ferramenta multidisciplinar de comunicação, por outro, Rita Spider e Hugo Marmelada (formados pela ADCS) utilizam o seu *background* das danças urbanas²⁸ como linguagem capaz de ser impressa nos domínios da arte contemporânea. Certamente que as experiências das pessoas quando dançam estão intimamente ligadas (mesmo que não seja pela estética adquirida em termos das técnicas de dança) aos diferentes percursos académicos e profissionais e por isso “(...) o discurso, em toda a sua subjetividade, é uma das chaves essenciais para interpretar a forma como os corpos dançantes se comportam em cada momento histórico.” (Fazenda, 1996, p.151). Portanto, no seio educativo, não é apenas a construção dos programas curriculares que vai potenciar no aluno o contacto com múltiplas abordagens à expressão e comunicação corporal e/ou ao treino atlético do corpo. Nesta equação também pode ser ponderado o percurso anterior e/ou concomitante à formação académica que os direcionaram para a sua construção singular que advém da liberdade adquirida fora dos modelos convencionais de ensino de dança, como poderá ser percecionado aquando do estabelecimento do perfil dos professores de técnicas de dança contemporânea. Contudo, o panorama da dança

²⁷ A autora refere-se, em particular, à ascensão da Nova Dança Portuguesa, nos anos 80.

²⁸ As danças urbanas poderiam estar inseridas na categoria das danças sociais que definimos a partir de Fazendas (2012). No entanto, para além das características semelhantes às das danças sociais, as danças urbanas também se identificam pelo seu caráter competitivo (a solo ou em grupo); por se apresentarem normalmente na rua; e pelos seus participantes se diferenciarem e organizarem de grupos particulares (*gangs* ou *crews*) (Noisette, 2015).

(principalmente em Portugal) tem-se mostrado deficitário. Para além da fraca oferta profissional, existe, cada vez mais, um maior número de profissionais no mercado ou com intenções de o integrar. Assim, as experiências artísticas dos alunos formados podem ser muitas vezes nulas, logo, os sistemas de ensino têm de garantir que a formação se promove de formas “pré-profissionais” (mesmo que insuficientes), aproximando as realidades às práticas internas (nas escolas) semelhantes às externas (mercado de trabalho). Ao longo dos vários anos, foram crescendo, dentro das escolas, projetos pré-profissionais (também denominados como Companhias), orientados por professores, criadores e até alunos, criando uma aproximação daquilo que poderá ser o mercado de trabalho. Exemplos disso foram (ou são): UPE Dança (Unidade de Produção de Espetáculos) da ESD; *Tilt* Núcleo Coreográfico da Escola de Dança do Orfeão de Leiria; GED – Grupo Experimental de Dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha; *Kale* Companhia do Ginásio Escola de Dança, Projeto Companhia da Escola de Dança Ana Mangericão, ANIMA do Conservatório Regional Silva Marques; Pequena Companhia da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, entre outras. No caso da Pequena Companhia da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, os alunos “(...) trabalham com diferentes coreógrafos (a partir do 9.º ano) como atividade extracurricular, onde existe a possibilidade de dançarem em várias temporadas, ajustadas ao calendário escolar e ao currículo da escola.” (I. Rodrigues, entrevista, outubro 25, 2016), revelando assim a importância da inclusão nos sistemas educativos a presença e participação daqueles que integram o mercado artístico, garantido uma proximidade aquilo que é a prática performativa profissional.

A adequação dos programas curriculares e dos próprios planos de estudos das escolas são assim fundamentais para ampliar o academismo e (re)convertê-lo em experiências próximas das realidades atuais. Por exemplo, o Processo de Bolonha que incidiu sobre o ensino superior foi uma das reestruturações dos modelos de ensino “(...) que tinham como meta final criar um espaço europeu de ensino superior, em que os diferentes sistemas nacionais partilhassem intrinsecamente muitos dos mesmos critérios e princípios formais de educação.” (Oliveira, 2012). O documento de Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional (artes do espetáculo) definia como uma das competências que “A aprendizagem dos estudantes deve ser orientada, apesar dos estudantes serem encorajados a desenvolver a sua independência durante o primeiro ciclo.” (Mendo, 2004). Apesar desta abordagem democrática de ensino, muito direcionada para as Teorias Contemporâneas da Educação enunciadas por Bertrand (2001), este novo paradigma implementado no ensino superior, estranhamente, não levou a uma reestruturação dos próprios ciclos de estudos que os podem anteceder. Apesar de estes ciclos de estudos não serem, necessariamente, uma continuidade dos cursos secundários

ou profissionais, considera-se importante um pensamento global sobre o ensino das técnicas de dança, neste contexto, da técnica de dança contemporânea. Contrariamente a isto, tem-se tentado adequar, a partir de questões políticas, aplicações que nem se aproximam nem se distanciam do que é a atualidade dos objetivos dos cursos superiores em funcionamento. Esta avaliação coletiva entre todos os ciclos de estudos potencia a criação de um sistema mais sólido de educação que, certamente, colmatará os problemas pontuais e generalizáveis de cada ciclo de estudos. Mas será que os sistemas educativos estão, atualmente, a trabalhar do presente para o futuro?

2. As Técnicas de Dança Contemporânea no ensino artístico português

O módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* surge, na legislação em vigor, independentemente da tipologia de ensino, na disciplina ou unidade curricular denominada *Técnicas de Dança*. A única instituição que adota uma denominação diferente é a FMH, que integra este módulo na unidade curricular *Técnicas de Dança Teatral*. Este módulo está incluído no Curso de Iniciação em Dança, Curso Básico de Dança, Curso Secundário de Dança, Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea e nas duas Licenciaturas em Dança, em funcionamento em Portugal.

2.1 O enquadramento legal

A Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho surge com a criação do Cursos Básico de Dança (2.º e 3.º ciclos), embora o seu real intuito seja a reformulação dos planos de estudos anteriores criados pela Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho. Para além da criação deste curso, a portaria supracitada organiza também o Curso de Iniciação em Dança (1.º ciclo), referindo que “As iniciações em Dança integram disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e/ou²⁹ Dança Criativa.” (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho). O Curso Básico de Dança integra um conjunto de disciplinas das quais se destacam as *Técnicas de Dança* por se apresentarem fundamentais na formação dos alunos. “Se nos debruçarmos sobre os currículos das Escolas Artísticas Oficiais (...) constatamos que a disciplina Técnicas de Dança tem uma carga horária substancial para os alunos. Daí a sua importância no treino do corpo e no trabalho realizado em estúdio (...).” (Fernandes & Garcia, 2015, p.46). Nas considerações para esta disciplina é referenciado que “Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnicas de Dança Contemporânea.” (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho). Neste sentido, através da

²⁹ Considera-se pertinente destacar as conjunções “e” e “ou”, no sentido de perceber o seu enquadramento nos diferentes cursos do Ensino Artístico Especializado.

conjunção “e” e “ou” deduz-se que apenas o Curso de Iniciação à Dança tem como opção a abordagem de uma ou mais técnicas. No que respeita ao ensino superior, a “escolha” das técnicas de dança implementadas é refletida através das opções pedagógicas que se consideram mais adequadas em função dos objetivos dos cursos. A Tabela 20 ilustra os resultados da análise dos inquéritos no que respeita à oferta curricular das escolas do ensino artístico português. Constata-se que apenas sete das dezoito escolas, que integram este estudo, detêm, no Curso de Iniciação à Dança, o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* na sua organização curricular. É de destacar que a professora Ana Sofia Castanhinha (entrevista, outubro 11, 2016) avalia a experiência de incluir este módulo no Curso de Iniciação à Dança, como bastante proveitosa, principalmente no resultado da progressão dos ciclos de estudos, referindo que “(...) o facto de termos inserido [há cerca de cinco anos] esta técnica de dança contemporânea no 1.º ciclo está a fazer diferença, no que respeita a esta fisicalidade dos alunos.”.

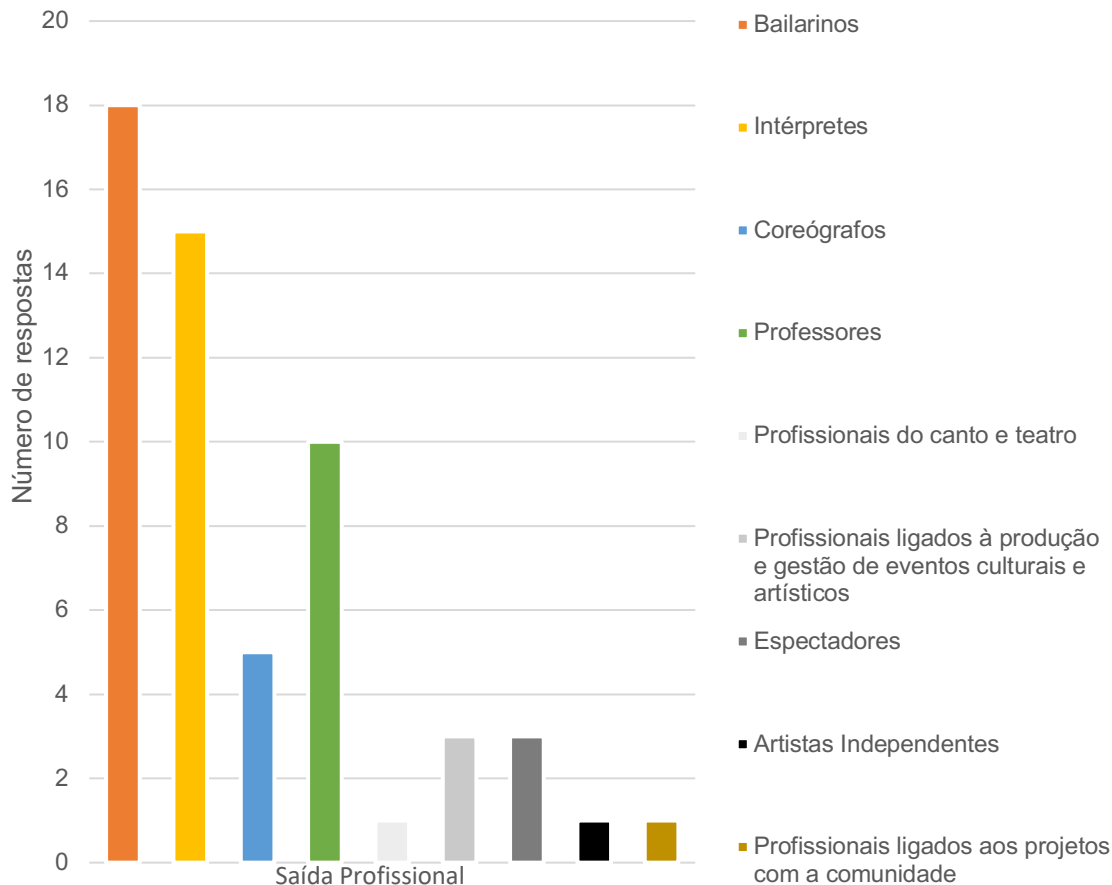
Tabela 20 - Oferta curricular das escolas de ensino artístico

Cursos		Oferta nacional	Integração das técnicas de dança contemporânea
Curso de Iniciação à Dança		18 escolas	7 escolas
Curso Básico de Dança	2.º ciclo	20 escolas	19 escolas
	3.º ciclo		19 escolas
Curso Secundário de Dança		7 escolas	7 escolas
Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea		3 escolas	3 escolas
Licenciatura em Dança		2 escolas	2 escolas
Mestrado em Ensino de Dança		1 escolas	0 escolas

Apesar da legislação referir a “obrigatoriedade” da inclusão da técnica de dança clássica e das técnicas de dança contemporânea no Ensino Artístico Especializado, “De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de Ensino Artístico Especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas, contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades base específicas das várias técnicas.” (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho). Por isso, existem duas escolas com o Curso Básico de Dança, que não contemplam o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* num dos seus ciclos de estudos. Como se constata, existe um documento orientador das escolas, que na portaria supracitada refere como projeto pedagógico, apesar do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho denominar como Projeto Educativo “(...) um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e metas da escola no quadro da autonomia pedagógica, curricular, cultural,

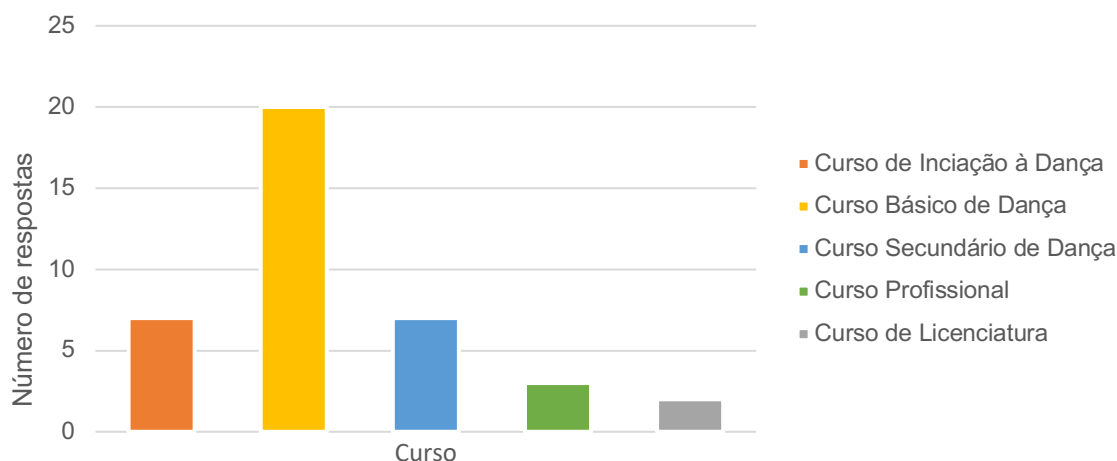
administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva.”. Ou seja, a consignação da autonomia pedagógica permite às escolas gerirem de forma flexível “(...) a carga horária das diferentes disciplinas curriculares, desde que cumpram em cada ciclo de estudos e relativamente a cada disciplina ou área disciplinar obrigatórios, os programas, metas curriculares e orientações curriculares” (Portaria n.º 59/2014 de 7 de março). Desta forma, aparenta estar justificada a constatação relativamente à oferta curricular (em particular no módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*) apresentada anteriormente. Esta flexibilidade legal dentro dos mesmos planos de estudos permite uma enorme adaptabilidade em função da missão e visão das próprias instituições. Isto justifica também aquilo que cada escola ambiciona como “produto final”. A este propósito, é importante destacar os resultados ilustrados pela Figura 1, onde é perceptível que a habilitação dos cursos oficiais é maioritariamente direcionada para a saída profissional de bailarino e intérprete. Deste modo, a carga horária substancial ao nível da disciplina *Técnicas de Dança* (referida na legislação) é corroborada pelos resultados expressos na Figura 1, uma vez que as técnicas de dança “(...) proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes” (Fazenda, 2012. p.60), encontrando-se no eixo do bailarino-intérprete.

Figura 1 - Habilitação dos cursos oficiais



Tal como seria previsível, a maioria das respostas foi ao encontro da formação de bailarinos, visto que o maior número de escolas a nível nacional detém na sua oferta formativa os Curso de Iniciação à Dança, Curso Básico e Secundário de Dança, onde a própria legislação assim os define, como se constata na Figura 2.

Figura 2 - Oferta formativa da escola de ensino artístico



Com a reestruturação do ensino das várias artes através do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho era claro que “O ensino vocacional nos domínios da música e da dança (...) visa a formação de músicos e bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança.”. Enunciava ainda que em ambos os cursos de dança, deveria ser promovida “(...) a aquisição pelo aluno das bases gerais do vocabulário e das técnicas de dança.” (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho), daí a substancial carga horária que se mantém até aos dias de hoje. Contrariamente ao que é referido, no sentido de uma formação que permite a prática da dança em várias dimensões, o Curso Secundário de Dança apenas “(...) visa a formação profissional de bailarinos (...)” (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho). Assim, acreditando numa redução substancial das diferentes dimensões da dança a poderem ser promovidas no curso secundário, o estabelecimento das metas nos projetos educativos poderá ser a salvaguarda das escolas, para potenciarem formações mais abrangentes no campo da dança nos dias de hoje. Não obstante, a maioria das escolas que ampliam o leque das habilitações dos cursos são as que detêm o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea e as Licenciaturas em Dança, apesar de também existirem três escolas de Ensino Artístico Especializado que o fazem. Neste sentido, também é interessante perceber que três escolas referem que, para além das saídas profissionais conferidas pelos cursos, estes também promovem a formação de públicos/espectadores. Inevitavelmente, a exigência destes cursos leva a que o ensino da dança tenha “(...) uma estrutura piramidal, com um grande número potencial de bailarinos na sua base, mas que, ao seu topo apenas chegam uma percentagem mínima

(...)” (Figueira, 2014, p.3). Este natural “afunilamento” prende-se, de acordo com Krasnow & Wilmerding (2015), com a exigência física e mental necessária para atingir na plenitude os objetivos da formação em dança. No entanto, independentemente de os alunos prosseguirem os seus estudos em dança, a sua passagem pelos cursos artísticos poderá estimular a sensibilidade estética e artística, de forma a que estes sejam, no futuro, consumidores de arte e possíveis espectadores. Portanto, talvez os objetivos do Ensino Artístico Especializado possam, um dia, ter de ser ampliados, por se mostrarem fundamentais no contributo que oferecem aos alunos/cidadãos e na forma como coadjuvam a formação cívica e educação artística, mesmo que o seu objetivo central não seja unicamente esse. Neste contexto, a dança enquanto matéria de excelência da educação artística pode também “(...) enquadrar-se na formação geral eclética de todos os cidadãos no sistema educativo, assuma ele o carácter regular ou genérico, vocacional ou profissional.” (Moura & Alves, 2016, p.8). Neste sentido, é importante não reduzir o ensino através das artes ao que é o Ensino Artístico Especializado, pois o objetivo central não passa por um processo de sensibilização para as artes, mas sim para o desenvolvimento de competências específicas que potenciem a ascensão de um profissional que interage “artisticamente” não só como consumidor, mas principalmente como agente.

Numa outra perspetiva, tomando como base o Curso Básico de Dança, a sua população alvo poderá estar entre os 9 e os 15 anos. As únicas opções oficiais para os alunos que pretendem prosseguir os estudos em dança que, como se constata, são reduzidas ao nível nacional, cingem-se ao Curso Secundário de Dança e ao Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea. A Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto que atualmente rege o Curso Secundário de Dança refere que os seus planos de estudos

(...) permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma forma especializada (...) que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos a nível superior.

Já o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea visa, segundo a Portaria n.º 230/2007 de 5 de março, a saída profissional de intérprete de dança contemporânea. Portanto, o curso que, aparentemente, potenciará uma formação mais diversificada será o Curso Secundário de Dança, que, estando abrangido pela autonomia pedagógica, poderá através da missão e visão das escolas direcionar para ideais institucionais e até culturais, reduzindo ainda mais as opções dos alunos que queiram prosseguir os seus estudos.

No contexto do ensino superior, apenas a ESD e a FMH detêm o curso de Licenciatura em Dança, como se constatou na Revisão da Literatura. O Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho referia que “O ensino superior relacionado com estas artes não se esgota, porém, na preparação profissional ao mais alto nível dos artistas, mas debruça-se também sobre aquelas artes, como objeto de conhecimento, dos pontos de vista estético, histórico, sociológico, psico-fisiológico, etc. (...)”. Estas formações, como já foi constatado, visam ampliar as opções na área da dança e não são uma progressão dos ciclos de estudos anteriores. No entanto, os cursos de Licenciatura em Dança potenciam também, pela sua abrangência formativa, uma maior autonomia dos alunos. Estes poderão, dentro dos diferentes planos de estudos, explorar e contactar com um conjunto de experiências que estabelecem um contacto “direto” com as diferentes realidades da dança que não sejam, unicamente, do âmbito das grandes companhias ou do mundo do espetáculo.

Independentemente das conjunturas que se possam formular sobre a análise dos planos de estudos e a ação das escolas de ensino artístico português, há que se destacar as afirmações do Ministério da Educação (2003) no Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado, em particular do curso secundário, onde garante:

A valorização da educação artística nos planos curriculares na actual organização curricular do ensino básico e a configuração da oferta de educação artística especializada, que se traduziu, ao longo da passada década de 90, pelo aumento da procura e pelo aparecimento de novos modelos de formação promovidos pelas escolas profissionais, tornam imperativo repensar de forma global a oferta formativa em matéria de educação artística. (p.2)

Não obstante, (visto não terem sido encontradas no domínio público qualquer avaliação semelhante desta natureza) considera-se frágil este tipo de afirmações na atualidade, tendo em conta que, passados quase quinze anos da elaboração deste documento, foram alterados e reestruturados planos de estudos em quase todos os cursos oficiais; foram iniciados cursos em diversos pontos geográficos do país; e foram criados novos cursos dos quais, aparentemente, não existem avaliações para que possam ser retiradas conclusões associadas às práticas pedagógicas nas diferentes escolas de ensino artístico que englobam a dança nas suas ofertas curriculares. A este respeito, a professora Margarida Ferreira (entrevista, dezembro 2, 2016) relembra que entre 2000 e 2005 (quando assumiu a direção pedagógica da escola onde lecionava) era promovido pelo Ministério da Educação uma avaliação conjunta de todas as escolas das opções tomadas, em particular dos programas curriculares. No entanto, parece que atualmente essa discussão é promovida, apenas, internamente (em cada escola), como refere a professora. Neste sentido, Ana Sofia Castanhinha (entrevista, outubro 11, 2016) afirma:

Houve, há uns anos, um trabalho feito por várias escolas, em que também tive envolvida, que resultou na tentativa de ver a homologação de um programa de técnica de dança contemporânea que fosse transversal a todo o país e a todas as escolas de Ensino Artístico Especializado. Esse trabalho parou e não existe um documento que seja transversal a nível nacional. Portanto, cada escola faz o seu programa e as suas planificações e leciona a disciplina da sua forma que, obviamente, é muito ligado às experiências de cada professor.

Como já se constatou com a consignação da Autonomia Pedagógica, cada escola pode escolher um conjunto de opções metodológicas e pedagógicas sem qualquer restrição pela tutela, desde que cumpra os planos de estudos legislados. “Por mais que exista a mesma legislação que rege os cursos oficiais, as direções pedagógicas têm poder para gerir tudo dentro do plano de estudos e dentro das próprias disciplinas, porque criam também objetivos muito específicos, dentro de cada instituição.” (Professor C, entrevista, dezembro 15, 2016), portanto, torna-se importante compreender as especificidades das escolas que possam interferir, condicionar ou repensar a lecionação do módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*.

2.2 A organização horária e regimes de ensino

A valorização que pode ser dada por cada escola quando distribui a carga horária da disciplina *Técnicas de Dança* ou *Técnicas de Dança Teatral* constitui também uma visão sobre o que cada escola acredita ser a “estrutura base” que pode contribuir para o melhor desenvolvimento dos seus alunos. Como já foi visto, o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* pode entrar na formação do aluno, desde o Curso de Iniciação à Dança, no entanto, a sua entrada não quer dizer que a sua valorização foque, efetivamente, o seu desenvolvimento assertivo dentro do que é cada plano de estudos. Já foi referido que as autonomias pedagógicas das escolas de ensino artístico promovem também uma liberdade na organização e distribuição horária dos seus módulos dentro das disciplinas, por isso, numa primeira instância, questionou-se os inquiridos sobre o regime de ensino e, posteriormente, sobre a organização e duração das aulas de técnicas de dança contemporânea podendo, este dado, ser também significativo para perceber a própria evolução do módulo ao longo dos vários anos de formação em dança. Ao constataremos as respostas apresentadas pelos inquiridos no que respeita aos regimes de ensino, expressos na Figura 3, observa-se que a maior parte das escolas está integrada em regime articulado, visto que o maior número de escolas também é de ensino particular e cooperativo, que comumente funcionam em articulação com escolas de ensino regular. Assim, neste regime, a organização do horário semanal dos alunos surge como um fator importante, uma vez que: os alunos têm de se deslocar de uma escola para outra e as escolas têm de

articular os períodos máximos letivos por dia e as suas interrupções. Dadas essas circunstâncias, as escolas poderão ter de ajustar os horários e distribuição das aulas de uma forma que não é a ideal, mas sim a possível. Talvez por isso, duas das escolas que responderam ao inquérito também refiram a duração de 60 minutos como duração mínima, como ilustra a Figura 4 e 5. Esta agilidade que as escolas têm de possuir para conseguirem manter os seus cursos em funcionamento poderá entrar em conflito com aquilo que são as escolas públicas, que na maioria funcionam em regime integrado. É um precedente pouco democrático para aquilo que pretende ser o Ensino Artístico Especializado igualitário, visto a Lei de Bases do Sistema Educativo, descrito na Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, consagrar o direito à educação artística vocacional a todos os alunos em idade escolar.

Figura 3 - Regimes de ensino

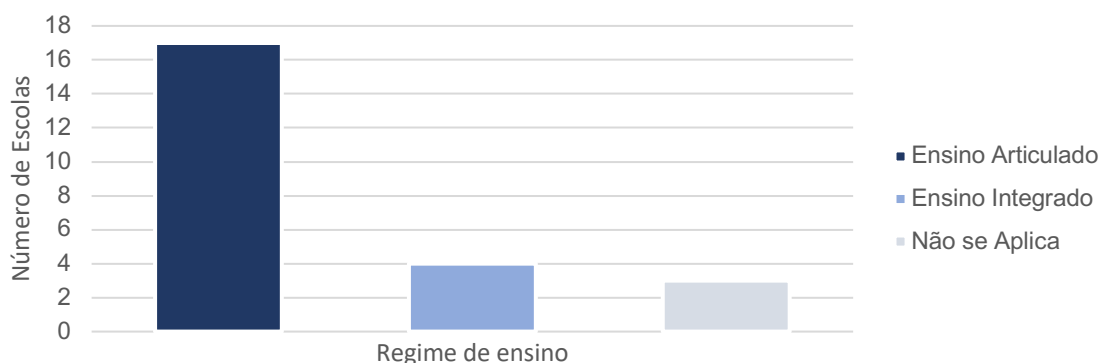


Figura 4 - Duração mínima das aulas de técnicas de dança contemporânea

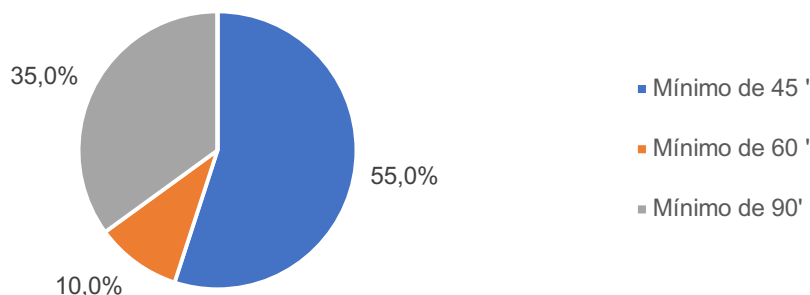
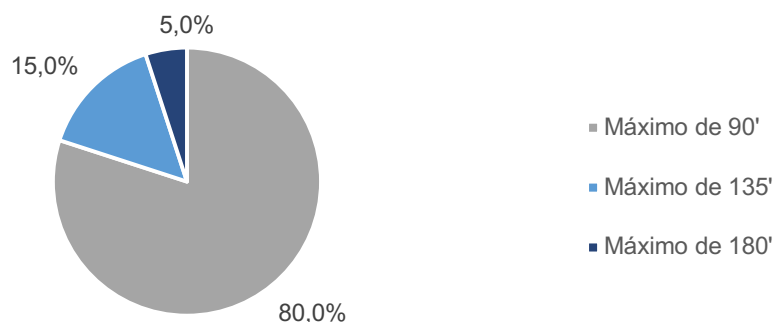


Figura 5 - Duração máxima das aulas de técnicas de dança contemporânea



Apenas no Ensino Artístico Especializado a componente curricular está organizada em períodos de 45 minutos, que podem ser ajustados consoante a organização de cada escola (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto). Podem ser aulas efetivas de 45 minutos ou sucessivas aulas da mesma duração que perfazem outro tipo de durações como 90 ou 135 minutos. Apesar disso, existe uma tendência para o mínimo das aulas ter 45 minutos e o máximo 90 minutos, que poderá estar relacionado com a faixa etária dos alunos, sendo que os mais novos (Curso de Iniciação à Dança) poderão ser aqueles que mais facilmente terão aulas de 45 minutos e os mais velhos, desde o Curso Básico até ao Curso Superior, entre 90 e 135 minutos, como refere Meyer (2010). No que respeita à gradação, Fonseca (2005) refere que “A inteligência é uma criação de adaptações que visam estabelecer um equilíbrio progressivo entre a criança e o mundo exterior, e não sua mera incrementação quantitativa” (p.160), seguindo a progressão lógica dos sistemas de ensino, em função do ensino-aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, é fundamental equilibrar o período de concentração dos alunos com a necessidade de atingir todos os objetivos de uma aula de dança. Uma criança nunca terá o mesmo período de concentração que um adolescente ou um adulto, visto que “(...) ainda é um pensamento irreversível, dado que a criança, quando sujeita a determinadas situações perceptíveis, não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes e ainda não possui uma lógica do conjunto, percecionando um acontecimento em parte separadas.” (Tavares et al., 2007, p.54).

O tempo determinado por cada professor, para cada parte da aula, deverá estar segmentado em, pelo menos, três partes, nomeadamente o aquecimento, a atividade principal e o retorno à calma (Xarez, 2012). Sendo o treino em dança tão específico e intenso (no sentido em que existe uma progressão lógica dos exercícios ensinados aos alunos, dentro da atividade principal), a aula de técnicas de dança contemporânea pode ser dividida num forte trabalho técnico e, eventualmente, num trabalho criativo. Logo, é lógico que a duração de 45 minutos seja pouco comum no Curso Básico de Dança. Certamente que uma aula do Curso de Iniciação à Dança poderá não se centrar em todas as partes enunciadas anteriormente, pois pode ser antecedida de uma aula de técnica de dança clássica. Neste caso, esta pode servir (alguns) propósitos base daquilo que é a aula de técnicas de dança contemporânea, cumprindo assim os objetivos da aula nesse período. Para além disso, será efetivamente no Curso Básico de Dança, que o aluno estará preparado para uma maior aquisição de conhecimentos, visto que “A maioria das crianças entre os 6 e os 12 anos não só aprende com relativa velocidade e facilidade os conteúdos escolares, mas também memoriza e repete partes de filmes, livros ou músicas.” (Tavares et al., 2007, p.59). Refletindo, ainda, sobre a tendência encontrada na duração mínima das aulas do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, é importante não esquecer que estas

são suportadas pelo módulo congénere *Técnica de Dança Clássica*. Assim, apesar de serem módulos independentes, completam-se na forma como treinam o corpo, até porque, muitas vezes, os conceitos são transdisciplinares, onde se desenvolvem atividades semelhantes e até complementares em termos do próprio treino. Para além disso, a existência de aulas desta duração (45 minutos) no Curso Básico de Dança pode estar aliada ao próprio regime de ensino. Esta problemática poderá estar associada a este curso específico, onde a duração, aparentemente, parece insuficiente. Para além de todas as questões aliadas às problemáticas associadas ao regime de ensino articulado, é possível constatar também que a importância dada a cada módulo é diferente de escola para escola, sendo que o número de aulas semanais também difere nos vários ciclos de estudos, como se pode constatar na Tabela 21.

Tabela 21 - Média do número de aulas semanais de Técnicas de Dança Contemporânea dos cursos oficiais

Ciclo de estudos		Média do número de aulas semanais
Curso de Iniciação à Dança		1,3 aulas
Curso Básico de Dança	2.º ciclo	2,2 aulas
	3.º ciclo	3 aulas
Curso Secundário de Dança		4,2 aulas
Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea		4,6 aulas
Licenciatura em Dança		3,5 aulas

Foi facilmente identificável a espontaneidade das escolas em assinalarem uma das opções facultadas no inquérito em todos os ciclos de estudos, à exceção do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, onde apenas três escolas conseguiram selecionar uma das opções sem ter que recorrer à resposta aberta apresentada na opção “Outra”. Fazendo uma leitura apenas das respostas fechadas é possível constatar que existe uma progressão, ciclo após ciclo, onde a carga horária do módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* tende a aumentar, com exceção no ensino superior, onde existe um ligeiro decréscimo.

Tendo em conta a dificuldade encontrada pelos inquiridos, no âmbito do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, na resposta ao número de aulas semanais, será pertinente apresentar as múltiplas opções enunciadas pelas onze escolas, especificamente em cada ano de ensino, através da Tabela 22. Constata-se que o valor médio apurado pela resposta fechada das três escolas evidencia que a regularidade das aulas de técnicas de dança contemporânea é de três aulas semanais. É, no entanto, perceptível que a maioria das escolas tendencialmente duplica o número de aulas a partir de 3.º ano do Curso Básico de Dança, variando similarmente a frequência entre três e cinco aulas semanais.

Tabela 22 - Número de aula semanais no 3.º ciclo do Curso Básico de Dança

Ano Curricular	3º ano		4º ano		5º ano	
Frequência das aulas/semana	N	Frequência Relativa	N	Frequência Relativa	N	Frequência Relativa
1 aula	2	18,2%	1	9,1%	0	0,0%
2 aulas	4	36,4%	3	27,3%	1	9,1%
3 aulas	3	27,3%	4	36,4%	2	18,2%
4 aulas	1	9,1%	2	18,2%	3	27,3%
5 aulas	1	9,1%	1	9,1%	3	27,3%
7 aulas	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%
9 aulas	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%
Total	11	100,0%	11	100,0%	11	100,0%

Estes resultados mostram que a prática das técnicas de dança contemporânea do Curso Básico de Dança (3.º ciclo) até ao Curso Secundário ou Profissional tem um peso substancial na formação dos cursos oficiais. É por volta do 3.º ciclo que os alunos são confrontados com a fase da adolescência caracterizada como “(...) o período mais desafiante e complexo que o ser humano experiencia.” (Tavares et al., 2007, p.66). A fase inicial e intermédia da adolescência corresponde a um desenvolvimento físico e cognitivo mais vincado e, provavelmente, será um fator a ter em atenção no âmbito do ensino-aprendizagem, visto que, segundo Tavares et al. (2007), Barreiros, Cordovil & Neto (2014) é a partir dos 7 anos que o corpo está apto e disponível para adquirir um conjunto de competências com maior eficácia, corroborando as afirmações de Fazenda (2012), que garante ser na adolescência que se aprende definitivamente as técnicas de corpo. No entanto, as especializadas, como a técnica de dança clássica e as técnicas de dança contemporânea (aquelas que são obrigatórias no ensino artístico especializado), nem sempre são adotadas por outros sistemas de ensino não oficiais. Esta perspetiva, hipoteticamente progressiva, corrobora as afirmações de Mendo (2007), que garante que, no contexto do ensino superior, aparece um vasto leque de candidatos com diversas proveniências técnicas. Este paradigma mantém-se até aos dias de hoje e, talvez por isso, exista uma redução do número de horas de técnicas de dança em detrimento de disciplinas mais reflexivas e criativas que estimulem o potencial artístico essencial para a inclusão no mercado profissional. Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) apresenta a sua perspetiva relativamente aos candidatos que entram no curso superior onde leciona, valorizando o potencial artístico do candidato em detrimento (na admissão aos cursos) da técnica. “É obvio que eles não entram na escola se não virmos potencial artístico ou alguma fisicalidade com potencial para podermos trabalhar, posteriormente, a técnica.” (M. Deville, entrevista, janeiro 11, 2017). A Figura 6 ilustra essa realidade em função da relação do número de horas totais dos cursos e o número de horas dedicadas às técnicas de dança.

Figura 6 - Comparação da média do número total de horas dos cursos e da disciplina de Técnicas de Dança

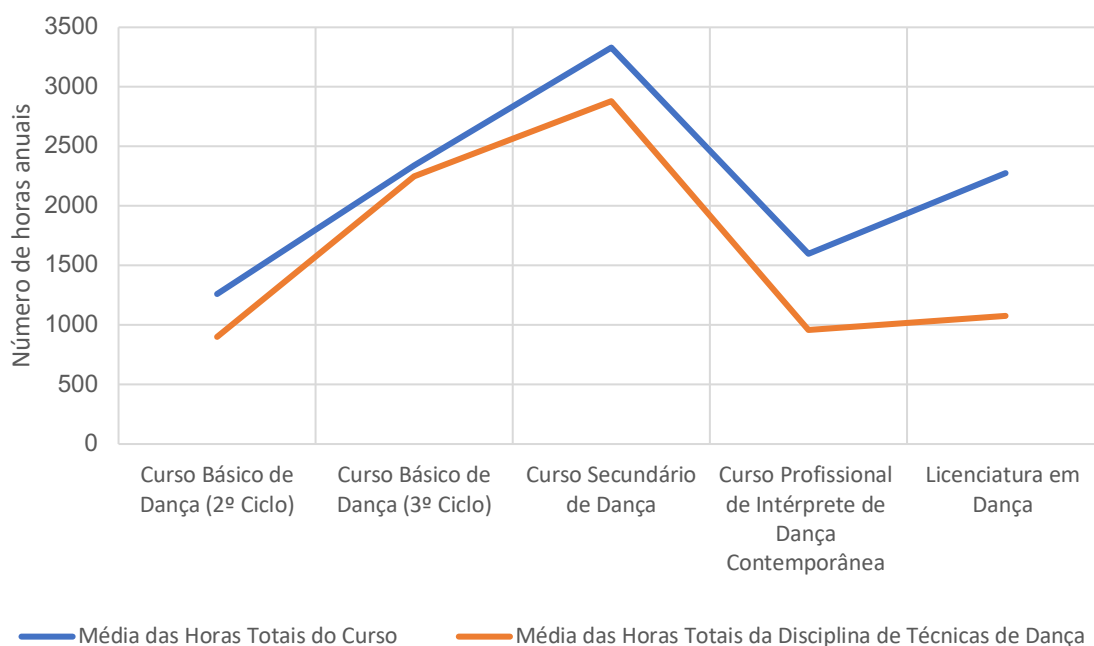


Tabela 23 - Comparação da média e frequência relativa do número total de horas dos cursos e da disciplina de Técnicas de Dança (TD)³⁰

	Curso Básico de Dança (2.º ciclo)	Curso Básico de Dança (3.º ciclo)	Curso Secundário de Dança	Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea	Licenciatura em Dança
Média das Horas Totais do Curso	1260	2340	3330	1600	2274
Média das Horas Totais de TD	900	2250	2880	960	1077
Frequência Relativa das Horas Totais de TD	71,43%	96,15%	86,48%	60,00%	47,36%

É facilmente perceptível (confrontar a Tabela 23) que o número de horas de *Técnicas de Dança* sofre uma redução gradual, à medida que a formação se torna mais complexa e específica. Na generalidade, poderíamos refletir que, ano após ano ou curso após curso, o número de horas deveria aumentar, intimamente ligado com conceitos de evolução e progressão. Não obstante, consideramos que a disciplina *Técnicas de Dança* carece de maturidade dos alunos em outras competências que completem e relacionam o movimento técnico e a prática artística atual, por isso, a formação também se direciona para esses âmbitos. No período da infância e adolescência, na maior parte dos casos a partir dos 10

³⁰ O cálculo da média, tanto do número de horas totais do curso, como do número de horas totais da disciplina de Técnicas de Dança teve como base os planos de estudos em vigor, publicados em Diário da República.

anos, tal como é visível no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, que refere “(...) a aprendizagem das técnicas de dança, exigem um trabalho aturado e regular, ocupando várias horas por dia (...)”, potenciando uma estruturação sólida do corpo e a aquisição das competências básicas, como coordenação, flexibilidade, musicalidade, entre outros. Porém, numa formação através das artes deve “(...) contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas.” (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho).

Na formação superior valoriza-se a preparação profissional a alto nível, “(...) como objeto de conhecimento, do ponto de vista estético, histórico, sociológico, psico-fisiológico, etc. (...)”. (Fróis, Marques, & Gonçalves, 2011, p. 203). Na realidade, no patamar do ensino superior, o objetivo é direccionar os alunos para o mercado de trabalho artístico atual, visto que “Hoje, os estudantes para além da sua missão de aprofundamento temático, devem adquirir outras competências que lhes satisfaçam as necessidades actuais, de forma a conseguirem problematizar questões emergentes e poderem atingir a excelência” (Batalha, 2007, p. 13). Se olharmos para a realidade de uma companhia de dança³¹ ou projeto artístico independente, o horário de trabalho contempla as técnicas de dança como manutenção das capacidades e competências físicas para uma aplicação na prática performativa (Ross, 2014). Talvez por isso, Krasnow & Wilmerding (2015) refiram que na fase final da adolescência é comum os alunos passarem muitas horas em aulas altamente estruturadas para aprenderem e desenvolverem competências e habilidades técnicas específicas. O ensino superior promove, assim, uma aproximação ao mercado de trabalho artístico, onde o aluno “deixa de o ser” e a autonomia deverá aflorar de forma consciente e consistente. Assim, “Na atualidade o sistema de ensino diferencia-se do tradicional, principalmente pelas tarefas agora incumbidas aos estudantes e recém-licenciados, nomeadamente as que se referem à auto-formação.” (Batalha, 2007, p. 13), reflexo também daquilo que é o Processo de Bolonha, que se centra fundamentalmente numa aprendizagem mais autónoma e não tão dependente do professor. Apesar de se constatar que o número de horas de *Técnicas de Dança*, em função das horas totais dos planos de estudos reduzam progressivamente, o número de horas de *Técnicas de Dança Contemporânea*, na maioria das escolas, vai aumentando a cada ciclo de estudos, com exceção do ensino profissional e superior, onde existe uma pequena redução que se aproxima ao número de horas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Artístico Especializado.

³¹ Apesar de comumente se pensar que a idade de entrada numa companhia é por volta dos 18 anos, o professor Luís Sousa (entrevista, novembro 8, 2016) refere que “(...) uma aluna de secundário se realmente for bem formada, consegue entrar numa companhia. Isto é mesmo assim, as carreiras em dança são muito curtas, ou seja, aos 16 anos o bailarino tem que estar quase pronto.”.

Contudo, esta redução acompanha também aquilo que são os objetivos destes cursos e da sua proximidade ao mercado de trabalho. É importante referir, nesta equação, que a organização do calendário escolar também deverá ser diferente. Nos Curso Básico e Secundário de Dança existe uma subdivisão em três períodos letivos anuais; no Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea a organização é fundamentalmente concretizada em horas, sem ter que existir uma obrigatoriedade na divisão por períodos, e nos cursos de Licenciatura em Dança a divisão é repartida por dois semestres anuais, comumente encaixados num mínimo de quinze semanas cada. Se, por um lado, os cursos superiores ampliam a possibilidade de escolha dentro da área da dança, por outro lado, focam-se de forma interdisciplinar e transdisciplinar na autonomia e singularidade dos alunos. Pode ser discutível se, por exemplo, após a concretização do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea ou no Curso Secundário de Dança, os alunos estejam habilitados com todas as competências para a integração no mercado de trabalho. Na verdade, a sua formação está direcionada para uma prática artística muito específica, como a formação de intérpretes e/ou de bailarinos. No entanto, na contemporaneidade, é fundamental uma ação multidisciplinar que promova uma maior abrangência daquilo que pode ser a dança e que, também, se coadjuva com as respostas das instituições superiores quando apresentam os objetivos de formação. Assim, todas elas acrescentam ao leque de opções disponibilizadas, outras que se aproximam de projetos específicos com a comunidade e com as áreas da produção e gestão cultural, mostrando a abrangência das suas formações.

3. O perfil dos alunos

A região geográfica e respetivo contexto educativo, social e cultural implicará, certamente, no tipo de alunos que atualmente frequenta estas escolas. A este respeito, Mendo (2007) apresenta alguns fatores que estão a par com o maior número de candidatos ao ensino superior e que poderão estar também correlacionados com a abertura de várias escolas de ensino artístico, nomeadamente:

(...) o aumento substancial e a diversidade de projetos artísticos profissionais, hoje espalhados um pouco por todo o país, a abertura e reabertura de teatros municipais, que passaram a ter programação regular, a diversidade cultural resultante da integração de um grande número de pessoas oriundas de outras culturas. (p.8)

Em virtude do aumento do número de escolas de ensino artístico, em particular, das de natureza particular e cooperativa, é evidente que o número de alunos a frequentar os cursos de ensino artístico aumentou. Constatase, na Tabela 24, que a maioria das escolas tem entre 51 e 100 alunos.

Tabela 24 - Número de alunos inscritos nos cursos oficiais nas escolas de ensino artístico

Número de alunos	Número de escolas	Frequência relativa
Entre 1 e 50 alunos	6	25,00%
Entre 51 e 100 alunos	10	41,67%
Entre 101 e 150 alunos	4	16,67%
Mais de 150 alunos	4	16,67%

Segundo os dados da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2015), nas 17 escolas de ensino particular e cooperativo (ou seja, a maioria das escolas que detêm o Curso de Iniciação à Dança, Curso Básico de Dança e Curso Secundário de Dança) frequentam 1752 alunos financiados, na totalidade dos Curso de Iniciação à Dança, Curso Básico de Dança e Curso Secundário de Dança. Se estes alunos fossem, equitativamente, distribuídos pelas escolas financiadas, a média estaria perto dos 100 alunos por escola. Obviamente que ficam excluídas as escolas públicas que ministram estes cursos bem como aquelas que ministram cursos superiores e profissionais, visto não terem sido encontrados dados públicos sobre os números globais de alunos. É importante não esquecer também os cursos que não beneficiam de qualquer financiamento³², pois são escolas que têm em funcionamento os cursos de Ensino Artístico Especializado mediante o pagamento de uma propina. A diferença do número de alunos está diretamente relacionada também com as áreas geográficas bem como com os anos de existência dos cursos oficiais de dança. Serão, certamente, esses fatores que também estarão envolvidos naquilo que pode ser denominado como a caracterização das populações escolares. Estas poderão estar condicionadas pelos processos de seleção e pela estabilização dos financiamentos públicos que, muitas vezes, se prendem apenas com números e não com o impacto dos benefícios sociais e culturais nas comunidades regionais. Numa perspetiva direcionada para os financiamentos públicos, a professora Iolanda Rodrigues (entrevista, outubro 25, 2016) refere que “Com as novas legislações e financiamentos temos de aceitar tudo ou quase tudo. A realidade atual ‘vive’ de números, porque, infelizmente, não deixou de ser a qualidade, para ser a quantidade.”. Se, por um lado, é evidenciado esta ausência de noção por parte da tutela na necessidade de seriação de candidatos, por outro, é também preciso ter em atenção o contexto regional, onde se inserem as escolas. Este trabalho necessário para a formação artística das comunidades é primordial, aquando de uma ausência ou escassez de hábitos culturais em determinada área geográfica. Neste sentido, foi importante perceber de que forma as instituições caracterizavam as suas populações escolares, no que respeita à homogeneidade e heterogeneidade técnica e

³² O último concurso lançado pela tutela para os Contratos Patrocínio, para as escolas de ensino particular e cooperativo, data do ano letivo 2015/2016. Assim, apenas a partir do ano letivo 2018/2019 (findo os três anos de financiamento) é que as escolas mais recentes poderão submeter uma candidatura e, eventualmente, serem financiadas pelo Estado português.

artística das turmas que integram os cursos de ensino artístico. Assim, constata-se que, tendencialmente, apenas as turmas dos cursos de Iniciação à Dança, Curso Secundário de Dança e cursos superiores se apresentam como heterogéneas, como revela a Tabela 25.

Tabela 25 - Caracterização das turmas das escolas de ensino artístico

Cursos		Média	Tendência
Curso de Iniciação à Dança		3,61	Heterogéneas
Curso Básico de Dança	2.º ciclo	3,35	Homogéneas
	3.º ciclo	3,22	Homogéneas
Curso Secundário de Dança		3,85	Heterogéneas
Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea		3,33	Homogéneas
Licenciatura em Dança		4,5	Heterógenas

A formação em dança pode ser iniciada, segundo estes cursos, no Curso de Iniciação à Dança, especificamente em idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos. São idades muito precoces para compreender as capacidades ou potencialidades do corpo, sendo que as mudanças associadas a um (possível) treino de oito anos em dança, poderão mostrar-se camufladas, até a uma estabilização das mudanças corporais potenciadas pela fase da adolescência. Iolanda Rodrigues (entrevista, outubro 25, 2016) confirma este facto, referindo que a idade da adolescência, em particular no Curso Secundário de Dança, é a mais difícil de gerir.

Há alunos que tinham imenso potencial [no 3.º ciclo], mas que parece que regridem e, depois, têm uma grande evolução. (...) A verdade é que, estes níveis coincidem quando o corpo está a ajustar, mas se forem alunos conscientes nessa época, “as coisas para fora” podem não sair tão bem, mas estão a adquirir competências (...).

Neste sentido, conjectura-se também que a questão da heterogeneidade patente nos cursos secundários possa advir também desse fator. É nesta idade e, em particular, entre os 15 e os 18 anos, como já foi referido, que os corpos podem sofrer o período mais drástico em termos das suas modificações. Desta forma, a instabilidade nos corpos e até das próprias personalidades dos alunos, poderá contribuir para esta instabilidade na homogeneidade técnica e artística das turmas. Para além disso, não parece existir uma obrigatoriedade da frequência dos cursos anteriores para a admissão nos cursos, visto que, segundo a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto, podem ser admitidos no Curso Secundário de Dança os alunos que tenham sido aprovados na prova de acesso específica estabelecida pelas instituições. Além do referido anteriormente, podem ingressar nestes cursos os candidatos que tenham frequentado o Curso Básico de Dança através dos resultados obtidos nas provas globais nas disciplinas de formação vocacional no 9.º ano de escolaridade e aqueles que “Não tendo concluído o curso básico de dança possuam

habilitações do 9.º ano de escolaridade ou equivalente.” (Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto). Já no que respeita aos cursos profissionais e superiores, a admissão também é realizada por provas de acesso (também denominadas de audições) ou pré-requisitos que mostrem que o aluno tem aptidão para frequentar os cursos em questão. Ainda no âmbito do ensino superior, é importante referir que a escassez de oferta a este nível potencia o ingresso de alunos que provenham de sistemas de ensino não oficiais que possam não ter currículo semelhante. Mendo (2004), no documento Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional – Artes do Espectáculo (Cinema, Dança, Música e Teatro), refere:

Tendo em consideração a grande diversidade de percursos artísticos característica do mundo contemporâneo e a marcada vocação interdisciplinar e transdisciplinar da dança contemporânea, é previsível que um curso nesta área assuma características diferentes conforme o conjunto em que se insere, e é defensável que cursos de dança inseridos num contexto académico de artes do espectáculo, de ciências da motricidade humana ou de artes visuais, ofereçam uma pluralidade de opções de formação que permita ao estudante a escolha do percurso mais adequado aos seus objectivos artísticos e profissionais. (p.16).

O mundo profissional da dança não se cinge apenas ao estatuto de bailarino ou intérprete. Talvez por isso, os cursos que “encerram” uma determinada formação poderão, certamente, proporcionar outras atividades que façam parte do mundo do espetáculo, importantes para a formação dos profissionais das artes performativas. Isso é visível na resposta de cinco escolas ao questionário, que referem que outras das saídas profissionais do curso podem estar direccionadas para a área da produção e gestão de espetáculos; para projetos ligados à comunidade e até à área do canto e do teatro. Esta última referência pode ser sustentada pela “vocação interdisciplinar e transdisciplinar da dança contemporânea” referida por Mendo (2004), no sentido em que a dança tem vindo a criar sinergias com diferentes artes do espetáculo que potenciaram aquilo que até hoje se denomina como artes performativas. Como se percebeu na Revisão da Literatura, por Sabisch (2011), Goldberg (2012) e Schechner (2013), a performance entra nestes domínios transdisciplinares e, na dança, este impulso pode ter tido origem num movimento de vários artistas denominado *Judson Dance Theater*, como afirmam Salzman & Desi (2008), mas também por outros que foram surgindo, em paralelo, fundamentalmente, na Europa. A necessidade de chegar ao consumidor de arte, frequentemente chamado de espectador, mostra-se, apesar de pouco expressivo, nas respostas dos inquiridos pelas escolas. Três escolas referem que os cursos que lecionam formam também espectadores ou público conhecedor. Uma das funções das artes é a sua apresentação ao público, seja pela evidência crítica do mundo em redor ou pela simples necessidade de narrar e

discursar propostas artísticas próprias ou de outros. Provavelmente, por ser uma noção implícita à formação em dança, esta parca expressividade nas respostas possa ser sintomática de um conjunto de questões. Apesar de dúvidas, as ilações que podem ser extraídas vão ao encontro da apresentação pública e dos espetáculos que são realizados não só para os futuros artistas, mas para quem os assiste. Esta contaminação multilateral de quem dança e de quem assiste pode potenciar a mobilidade de um conjunto de pessoas próximas dos artistas. Esta visa construir, passo a passo, uma maior sensibilidade para as artes. Será que todos os alunos que ingressam nos sistemas de ensino artístico prosseguem carreira como profissionais das artes do espetáculo? Apesar de não terem sido encontrados estudos sobre a questão apresentada, empiricamente, a resposta poderia ser “não”. Logo, se não serão profissionais da área, poderão certamente ser espectadores ou consumidores de arte. Comumente, afirma-se que os artistas têm um espírito crítico e sensibilidade mais apurados que aqueles que não desfrutam de uma qualquer prática artística. Assim, será que os objetivos do ensino artístico português serão apenas a formação de profissionais altamente especializados? Preferencialmente, sim, no entanto, é preciso ter em consideração um conjunto de fatores que, mais uma vez, vão ao encontro da acessibilidade e hábitos culturais que poderão ser estimulados através do aparecimento de mais empreendimentos educativos. Estes, numa fase inicial, poderão não ter como motor principal a formação do artista, mas sim a formação artística e cívica dos alunos e da população envolvente. Como já se constatou com Mónica Pombo (entrevista, janeiro 6, 2017), a integração e formação artística das comunidades é fundamental no início de qualquer escola em áreas geográficas onde a acessibilidade cultural é deficitária. Não obstante, esta continua a ser importante em escolas que (até) já detêm uma experiência relevante no âmbito dos cursos oficiais, como é o exemplo da Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais em Tomar. Margarida Ferreira (entrevista, dezembro 2, 2016), professora nessa escola, garante que “As pessoas aqui estão muito separadas do seu corpo e do movimento e depois não nos reconhecem, não vêm espetáculos e ignoram por completo o que isto pode ser. Talvez a dança contemporânea pode ter esse papel (...)”. Portanto, independentemente, de existir uma vasta e longa prática no âmbito destes cursos oficiais, parece continuar a ser importante colmatar a ausência de acessibilidade cultural das populações. Para além disso, Mónica Pombo (entrevista, janeiro 6, 2017) afirma ainda que “Eu quando comecei este projeto aqui em Amarante tive, tendo em conta os escassos hábitos culturais dos próprios pais, de os integrar em projetos que os filhos faziam.”, porque, por vezes, o Ensino Artístico Especializado, nestas regiões com menos acessibilidade, é confundido com uma atividade extracurricular. A construção da sociedade, tal como dos sistemas educativos, é concretizada por fases, uma primeira que envolve a comunidade que perceberá o conceito

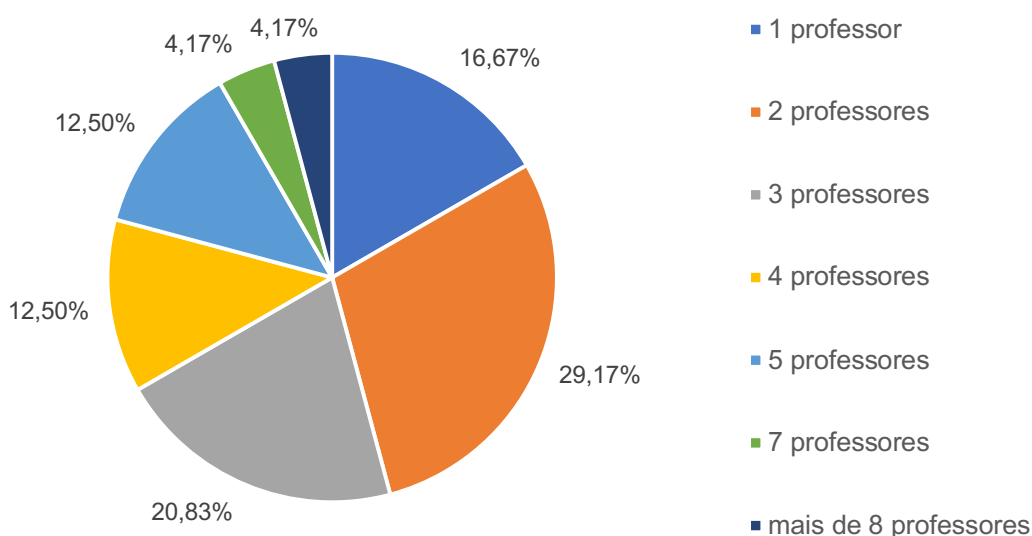
de arte e cultura aliada aos seus benefícios e, posteriormente, o ensino artístico, acreditando que, neste caso, a dança poderá ter o seu lugar no meio profissional como alavanca para a construção de sociedades mais informadas e mais críticas e autocríticas para com o mundo que as rodeia.

4. O perfil do corpo docente

Neste sentido, torna-se fundamental também definir e caracterizar o perfil dos professores de técnicas de dança contemporânea, primeiramente a partir dos dados recolhidos dos questionários respondidos pelas escolas de ensino artístico, e, posteriormente, a partir da análise das entrevistas aos professores. Considera-se que estas poderão contribuir para uma posterior análise dos métodos utilizados nas aulas de técnicas de dança contemporânea.

Como se constatou na Revisão da Literatura, são os cursos superiores (2.º ciclo)³³ que habilitam, atualmente, os professores para a lecionação em qualquer escola oficial de ensino artístico. Segundo os dados recolhidos através do questionário às escolas de ensino artístico, existem, atualmente, 76 professores que lecionam *Técnicas de Dança Contemporânea*, onde a maioria é do género feminino (ilustrado pela Tabela 26), sendo que a maioria das escolas tem entre 1 a 3 professores a lecionar o módulo, como indica a Figura 7. A existência de um maior número de professores do género feminino que do género masculino já tinha sido constatado por Nascimento (2010) aquando da caracterização do perfil dos professores de *Técnicas de Dança* e parece, atualmente, manter-se a mesma tendência.

Figura 7 - Número de professores, por escola, a lecionar *Técnicas de Dança Contemporânea*



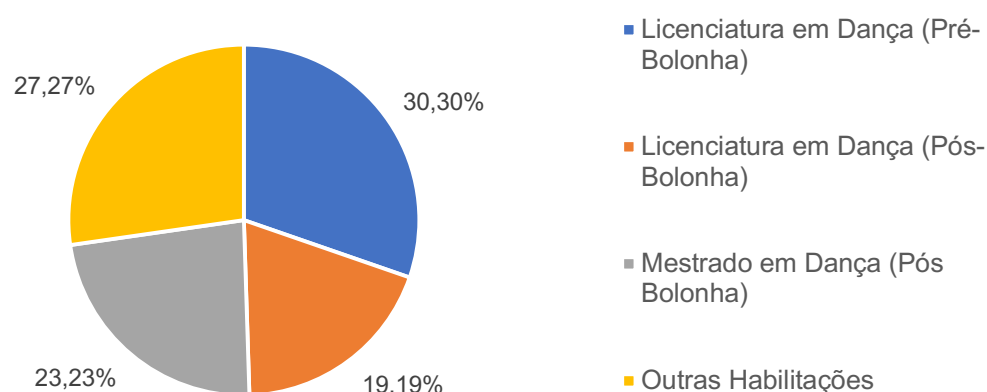
³³ É importante relembrar que a habilitação profissional para a docência para a integração nos sistemas de ensino artístico é obtida, única e exclusivamente, pelo Mestrado em Ensino de Dança da ESD, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

Tabela 26 - Número total de professores do género masculino e feminino

	Professores do Género Masculino	Professores do Género Feminino	Total
Número de Professores de Técnicas de Dança Contemporânea	15	61	76
Frequência Relativa	19,74%	80,26%	100%

Como se constatou na Revisão da Literatura, por Pintassilgo & Oliveira (2013), a formação dos professores em Portugal surge em 1892. Passou por fases de adaptação, fruto das normas estabelecidas pela tutela e, consequentemente, pelas novas formações que foram sendo surgindo, principalmente providas pelo Processo de Bolonha. Isto é também corroborado com os resultados expressos na Figura 8.

Figura 8 - Habilitações académicas dos professores de Técnica de Dança Contemporânea



Relativamente às habilitações dos professores de técnicas de dança contemporânea, constata-se que o número de professores diplomados dos cursos pré-Bolonha e de Bolonha é muito semelhante. Para além disso, cerca de um quinto destes detêm outras habilitações que podem ser de outras áreas fora da dança, doutoramentos ou habilitações adquiridas fora de território nacional. A este propósito há que ter em conta que existe um vasto número de professores (atualmente entre os 40 e os 60 anos de idade) que ficou abrangido pela profissionalização em serviço (Despacho n.º 7718/2007 de 26 de abril e Despacho n.º 7286/2015 de 2 de julho), logo não tiveram a obrigação de realizar cursos superiores (particularmente, mestrados) que lhes habilitasse a docência. Contudo, a importância da formação superior parece não deixar de acompanhar a tendência atual, em particular, nos professores de técnicas de dança contemporânea, visto que já Nascimento (2010) referia que “(...) são também os professores de Técnica de Dança

Contemporânea que têm, proporcionalmente, maior número de professores com formação em Dança em Instituições de Ensino Superior.” (pp.306-307).

Os primeiros cursos do Processo de Bolonha começaram a expedir para o mercado de trabalho no ano letivo 2006-2007, ou seja, há quase uma década que existem no mercado de trabalho profissionais com graus académicos de Bolonha. Esta constatação fundamenta-se também nos resultados obtidos pela análise dos questionários, no que respeita não só ao número elevado de profissionais jovens, com pouca experiência pedagógica na lecionação dos cursos oficiais, como pode ser constatado nas Figuras 9 e 10.

Figura 9 - Faixa etária dos professores de Técnicas de Dança Contemporânea

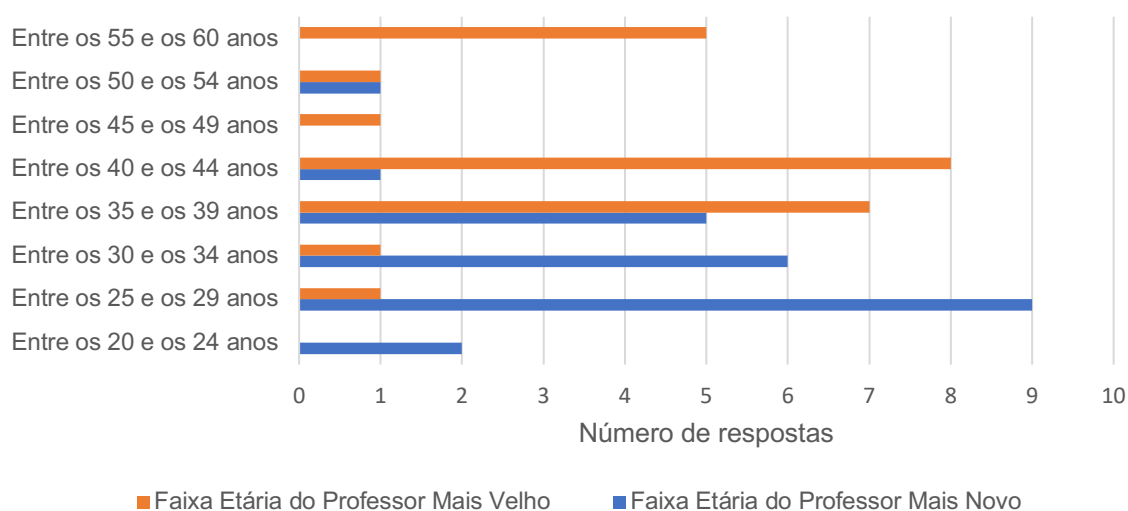
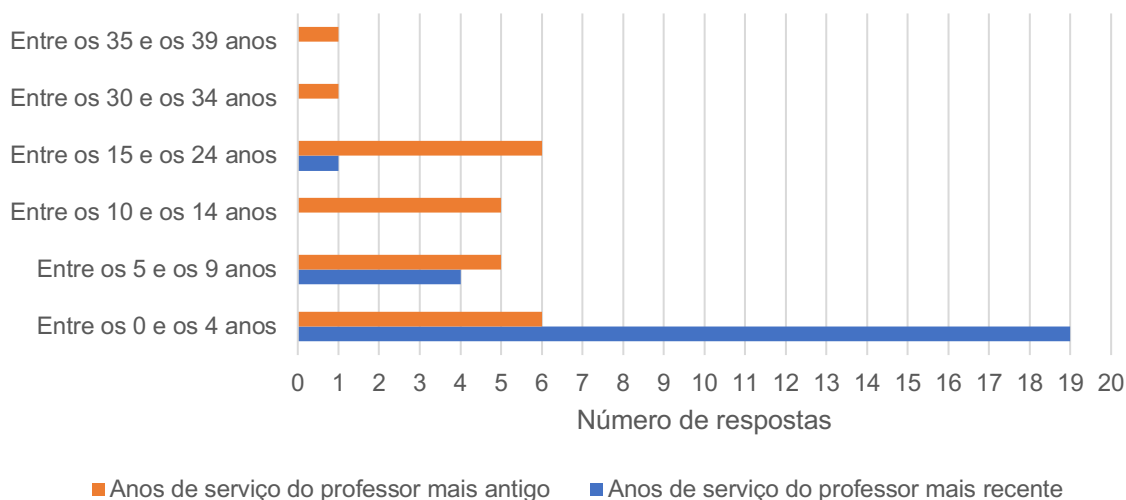


Figura 10 - Anos de serviço dos professores que lecionam Técnica de Dança Contemporânea



Para além disso, como já foi referido, a massificação de escolas de ensino artístico surge entre 2000 e 2004 com a abertura de cinco escolas. Após 2004 e até aos dias de hoje contabiliza-se a abertura de 15 escolas de ensino artístico oficial (atualmente financiadas), com diversos cursos a funcionar. Considera-se assim que o empreendedorismo jovem potenciado pelas formações superiores em dança, as necessidades formativas das populações, a descentralização do ensino artístico e a necessidade de criar postos de trabalho colmatam nesta relação entre a existência de um corpo docente com as habilitações profissionais (de Bolonha), a baixa faixa etária e a experiência pedagógica dos docentes reduzida. Ou seja, também o aumento do número de escolas de ensino artístico potenciou a inclusão do mercado artístico-pedagógico de profissionais maioritariamente jovens que, certamente, se poderão incluir e contribuir com novas perspetivas do que pode ser considerado as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade, baseado em métodos diversificados e experiências pluridisciplinares, como se constatou na Revisão da Literatura com Schwartz (2000), Diehl & Lampert (2011) e Hughes (2011). Já o Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, que visava estruturar o ensino das várias artes, referia no âmbito da integração no ensino superior politécnico, referia:

No que se refere ao docente necessário neste nível, a carreira do ensino superior politécnico, aparece também como a opção mais adequada. De facto, o acesso na carreira universitária exige sobretudo os graus académicos que comprovam a capacidade científica (mestrado ou doutoramento), enquanto a carreira politécnica valoriza o currículo técnico e profissional e permite o ingresso por concurso de provas públicas.

Atualmente a realidade parece ter sido alterada, uma vez que existe uma tentativa de aproximar o que são as habilitações académicas dos cursos de ensino superior, sejam eles universitários ou politécnicos. Apesar de existirem, seja nas universidades ou nos institutos politécnicos, professores detentores de vários tipos de graus, desde o bacharelato ao doutoramento, como é visível num estudo da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015), no ano letivo 2015/2016, denominado como “Perfil do Docente do Ensino Superior”, o caminho aparenta ser no sentido de aquisição de habilitações elevadas como o Grau de Doutor, independentemente da natureza de cada escola. As possibilidades que foram sendo criadas ao longo dos anos contribuíram para a necessidade de aliar a teoria à prática. Esta é, atualmente, fundamental, sendo que uma não deverá sobrepor-se à outra, em particular no ensino superior, e em específico no grau de licenciado, pois:

A conclusão prévia de uma licenciatura (1.º ciclo de Bolonha) numa área disciplinar, ou num agregado de duas áreas disciplinares, retarda o momento da escolha por parte dos potenciais candidatos aos cursos de formação de professores, permitindo que esta opção seja tomada numa fase de maior maturidade pessoal e com consciência nítida das implicações do futuro percurso profissional. (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p.13)

Tabela 27 - Síntese da formação e experiência artística dos professores (n=31)

Nome	Formação Base		Formação Superior	Formação Continuada	Experiência Artística			
	EAE e/ou EP	Outro tipo de ensino			Interpretação Companhias Profissionais	Interpretação Projetos Independentes	Criação Companhias Profissionais	Criação Projetos Independentes
Ana Sofia Castanhinha								
Ângelo Cid Neto								
Amélia Bentes								
Ana D'Andrea								
Cecília de Lima								
Constança Couto								
Cristina Graça								
Cláudia Santos								
Elisabete Magalhães								
Inês Negrão								
Iolanda Rodrigues								
Isabel Ariel								
Joana Raposo								
Julia Weh								
Luís Sousa								
Mafalda Deville								
Margarida Ferreira								
Maria João Alves								
Mariana Aguiar								
Marta Laranjeira								
Mónica Pombo								
Patrícia Cayatte								
Paula Moreno								
Professor A								
Professor B								
Professor C								
Renato Gomes								
Sandra Correia								
Sofia Inácio								
Susana Rodrigues								
Victor Garcia								
TOTAL	15	16	27	22	14	14	5	6

Legenda:



Referenciado pelos professores



Não referenciado pelos professores

Sendo as licenciaturas de Bolonha extremamente generalistas, tendo em conta os autores anteriores, é fundamental que a sua lecionação não se direcione apenas para um caminho, mas sim para a abertura de vários que poderão ser uma especialização em uma

das áreas conexas à dança, como a produção cultural, crítica de dança, investigação em dança, coreografia, pedagogia, entre outras. Para além disso, obviamente que não se pode descurar das experiências de várias décadas de vários artistas que possam estar integrados nos sistemas de ensino, pois a sua prática da dança é fundamental para a transmissão de um legado histórico e cultural. Não obstante, como já foi refletido, “(...) os artistas também deverão ser capazes de se expressarem numa linguagem/registo universal, tornando-se também os seus métodos e ferramentas, um exemplo para as gerações futuras.” (Fernandes, 2016, p.80). Desta forma, a Tabela 27 ilustra³⁴, em parte, esta realidade, através da síntese da formação e experiência dos professores entrevistados.

No prisma da interpretação/criação existem também várias referências às mais-valias da formação superior. Nos primórdios da ESD, professores como Constança Couto, Mariana Aguiar, Margarida Ferreira e Professor B referem a integração dos alunos em UPEDança (Unidade de Produção de Espetáculos – Extinta Companhia da ESD). Estes destacaram esta prática (coreográfica e com apresentação em contexto pré-profissional) como uma mais-valia para a sua experiência de palco. Para além disso, referem que esta interação com profissionais ligados ao tecido profissional conferia uma atualidade nas práticas e que, em alguns casos, foi veículo, numa fase posterior, para realizarem trabalhos profissionais com os mesmos (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Couto, 2016; M. Aguiar, 2016; M. Ferreira, 2016; Professor B, 2016). Mais recentemente, Cláudia Santos e Ângelo Neto invocam o trabalho realizado com diversos ensaiadores, intérpretes e coreógrafos em diversas unidades curriculares nos cursos superiores que frequentaram. (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Santos, 2016; A. Neto, 2016). Esta relação com profissionais das artes do espetáculo, dentro dos sistemas educativos, é visível nas influências referidas pelos professores no âmbito dos métodos que adotam. Como já se constatou, a formação superior é a influência mais destacada pelos professores no que respeita aos métodos adotados na lecionação das técnicas de dança contemporânea. Neste âmbito, é também de evidenciar que, a unidade curricular *Estudos de Repertório* (inserida no plano de estudos da ESD) destaca-se como uma das influências importantes para a lecionação das técnicas de dança contemporânea. Referem, fundamentalmente, que experienciar linguagens de outros coreógrafos proporcionou o encontro de múltiplas possibilidades de encadeamento do movimento e de diferentes formas de se expressarem (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Santos, 2016; Professor C, 2016; R. Gomes, 2016; Professor A, 2016). A este respeito, Roche

³⁴ A síntese elaborada recai apenas no que foi referenciado pelos entrevistados no que respeita ao seu percurso académico e profissional.

(2015) refere que “The diversification avoids the restriction caused by an overemphasis on one movement aesthetic to the exclusion of others, while arguably allowing dancers to develop skills in line with idiosyncratic movement preferences - to develop individual ways of moving.” (p.12), considerando-se também que neste tipo de disciplinas é importante que os alunos desenvolvam, para além das competências de execução e interpretação do movimento, “(...) o conhecimento daquilo que é expresso através da linguagem, do estilo e do género no contexto onde e quando a peça foi criada, usando a sua singularidade e individualidade como mais valia para cada peça.” (Fernandes, 2016, p.77). É importante ainda referir que a adoção destas práticas pode surgir no âmbito das técnicas de dança contemporânea, como evidenciam os programas curriculares e que poderá ser constatado mais à frente. Num outro prima, apenas os professores que detêm formação base no Ensino Artístico Especializado a referem como influência na aplicação dos seus métodos, provavelmente porque a formação intensiva (principalmente direcionada para as técnicas de dança) de oito anos (fruto do prolongamento do Curso Básico até ao Curso Secundário de Dança), se inscreveu e “solidificou” nos seus corpos. Isto não quer dizer, que não exista uma “castração” de possibilidades, mas realmente “As técnicas conferem ao corpo em movimento uma determinada forma, (...) estética e culturalmente valorizada, e viabilizam a expressão particular de um *self*.”. (Fazenda, 2012, p.68). Por isso, acabam por se refletir naquilo que são os métodos adotados pelos professores. É ainda de referir que a formação continuada se destaca como relevante nos métodos adotados em aula, visto que mais de metade dos professores a referem naquilo que foi o seu percurso e influências para a sua construção. Esta formação, normalmente realizada após a formação superior, também se torna importante na especialização numa determinada área e na atualização regular dos professores. O próprio Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro estabelece um novo paradigma sobre aquilo que é a formação contínua dos professores que está orientado para

(...) a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.

Sendo as formações superiores tão abrangentes, como já foi constatado, impõe-se uma necessidade de focar uma determinada área, para que exista uma solidificação do conhecimento e uma maior segurança naquilo que cada professor adota, validando as suas opções. Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) refere que é fundamental ter uma técnica específica como raiz, para que as reformulações que possam ser dadas assentem em princípios estruturados sobre a progressão do ensino-aprendizagem, validando assim

a sua prática. “Eu quando sinto que há alguma coisa que teve e tem alguma influência na minha prática, tento ir diretamente à fonte.”. A professora afirma que foi importante a formação intensiva que teve sobre o método de José Limón, referindo que a mesma “(...) foi fundamental para ter resposta às perguntas que tinha (...) [porque] incluía aulas técnicas e aulas mais teórico práticas.”, pois, por mais que se investigue (através da literatura) sobre uma determinada prática, nunca será o mesmo do que experienciar *in loco* com aqueles que têm vivências especializadas na mesma. Margarida Ferreira (entrevista, dezembro 2, 2016) também sentiu a necessidade de obter um maior conhecimento sobre a técnica Horton³⁵, que considerava ser bastante importante na formação do aluno, no entanto, após experienciar, através da ação pedagógica coletiva dos professores de técnica de dança contemporânea, constatou que aquela técnica não se adequava ao tipo de alunos que tinha. Sendo uma técnica altamente estruturada em termos da sua progressão e evolução, como referiu, foi notório uma maior solidez no trabalho de controlo muscular dos alunos. Apesar disso, decidiram suspender essa prática, pois:

Depois da avaliação que fizemos, consideramos uma técnica muito “violenta” porque tem uma componente de condição física muito forte. O princípio desta técnica é a criação de corpos atléticos. Na verdade, os alunos começaram a aparecer com queixas de dores nos joelhos e lombar, principalmente nos últimos anos.

Mais uma vez, estas questões prendem-se não só com os processos de seleção dos candidatos, referidas por Nascimento (2010) e, por consequência, ao questionamento da utilização não adaptada das técnicas de dança a corpos que não estão preparados e habilitados para aquilo que lhes é proposto. Portanto, estas formações consciencializam os professores também, que as práticas que são adotadas num contexto podem não se encaixar noutra, como é refletido no testemunho da professora Margarida Ferreira. Será então que a noção de que a técnica se adapta ao corpo e não ao contrário, como se constatou na técnica Gaga, se afirma como um princípio fundamental nas práticas pedagógicas, tendo em conta a heterogeneidade dos corpos?

Para além das técnicas que integram os domínios da dança, são referidas outras práticas de corpo e mente (algumas denominadas nos programas curriculares),

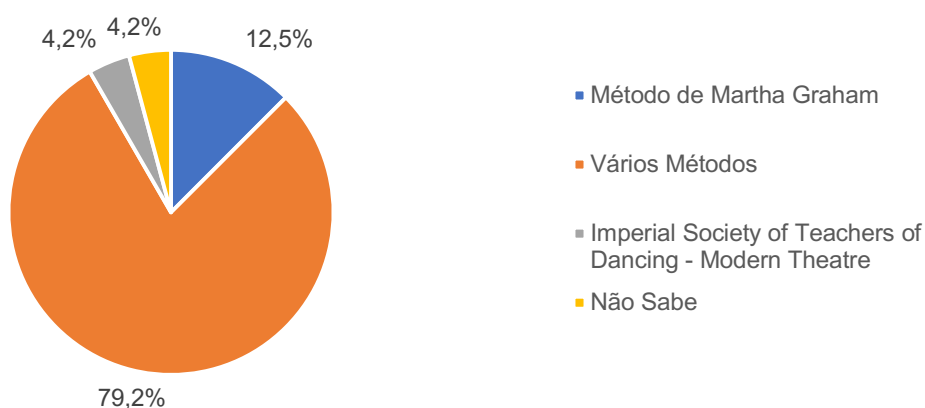
³⁵ Lester Horton (1906-1953) é mais um dos grandes mestres das técnicas de dança nascidas no século XX. Apesar de não ter sido referido na Revisão da Literatura, é importante referir que foi o mentor da *Horton Technique*. O seu percurso foi pautado por um conjunto de experiência ecléticas, em particular com a cultura dos nativos americanos, teatro musical, entre outras, e, inevitavelmente influenciou o seu método e técnicas. Giguere (2014) refere que todas as suas experiências são reflexo no trabalho que faz ao nível educativo. Para além de um vasto vocabulário de movimento criado fundamentalmente para as suas obras coreográficas, “The technique avoids specific mannerisms, such as the contraction and release of the Graham technique, and focus instead on circular movements, oppositional stretches, and lyricism” (Giguere, 2014, p. 139). É uma prática que se caracteriza pela clareza das linhas do corpo no espaço e por um sólido trabalho do tronco. A forma de movimento e a forma como o mesmo ocupa os diferentes planos espaciais é evidente e, por isso, para além das amplas extensões dos membros usa um vasto leque de mudança e combinações de níveis. Procura a “criação” de um corpo altamente atlético e desenvolve um forte trabalho de força, flexibilidade, agilidade e coordenação num trabalho que também se destaca pelas “dramáticas” mudanças de dinâmicas (Shelver, 2013; Giguere, 2014).

nomeadamente Tai-Chi, Chi Kung, Medicina Chinesa, Psicoterapia, Body Mind Centering, Feldenkrais, Yoga e Pilates, como sendo importantes para a concretização dos objetivos das técnicas de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: S. Correia, 2016; A. Neto, 2016; A. D'Andrea, 2016; J. Weh, 2016; P. Moreno, 2017; A. Bentes, 2017). São apenas duas professoras que se referem a outras áreas distantes das expressões artísticas ou práticas de corpo. Maria João Alves refere a matemática e Elisabete Magalhães refere o cinema e a imagem. Maria João Alves (entrevista, outubro 14, 2016) mostra-se pragmática quando afirma que é “pouco expressiva”, mas que esta sua associação à matemática tem um grande peso na relação com as partes de corpo no espaço e, conseqüentemente, na forma como leciona e relaciona os próprios conteúdos. Fundamentalmente, a professora aparenta debruçar-se sobre a noção de geometria do corpo. A matemática é vista como um domínio da racionalidade e a dança uma expressão física emocional, no entanto, ambas se podem relacionar com, por exemplo, a noção de proporções das partes do corpo, de Da Vinci (com o Homem de Vitruvius) ou com a visão dos corpos no espaço e no tempo, aquando da realização de uma coreografia, que podem ser associadas a Laban/Barthelme. Comumente, em dança, fala-se na imagem. Já aferimos que o uso da imagética é importante na compreensão do movimento (Franklin, 2014). Esta relação proposta por Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) pode também ir ao encontro desta perspetiva, onde a imagem pode ser a primeira premissa para o ensino da dança, visto que “A imagem pode ser, todavia, aquela de como percebemos o próprio mundo (...)” (Barros, 2009, p.18). A autora refere ainda que “(...) a dança é imagem. Mas a imagem deve ser entendida (...) sobretudo como um Complexo na construção de uma imagética.” (Barros, 2009, p.86). A dança não subsiste sem a relação com o mundo envolvente e, por isso, pode estabelecer infinitas relações com outras disciplinas ou áreas que proporcionem vários entendimentos sobre o corpo e o movimento. Quando alguns professores focam ou extraem da sua experiência pequenos fragmentos como veículos de expressão dos seus ideais, mostram que se aliam a uma filosofia própria, o que garante (a sua) validade para o que fazem ou ensinam, facilitando também aquilo que é o processo de comunicação para quem aprende. Assim, o treino em dança, como refere Diehl & Lampert (2011) consiste numa combinação de diferentes métodos, alguns dos quais se preocupam com a melhor compreensão da forma do corpo; com a forma como o corpo gera movimento e a forma como essa gestão do movimento se caracteriza por ser individual, sentida e eficiente. Assim, as várias formas de oferecer ferramentas de pesquisa prospetiva e o desenvolvimento de habilidades dos alunos, no campo da prática de dança e do movimento contemporâneo, diferem amplamente e não são facilmente subsumidas por um conceito fechado de técnica.

5. As metodologias das técnicas de dança contemporânea

Este “aparecimento de novos modelos de formação”, como refere o Ministério de Educação (2003), também pode ser confrontado com as opções metodológicas adotadas no módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* pelas escolas. A maioria das escolas, em resposta ao questionário (conferir a Figura 11), refere que não adota apenas um método, mas sim vários. Isso pode evidenciar tradições, crenças, missões e visões de cada escola, em função da vontade de promover um currículo mais amplo, redefinido por programas curriculares, numa área que também se tem mostrado tão mutável.

Figura 11 - Métodos das Técnicas de Dança Contemporânea adotadas pelas escolas de ensino artístico



A formação a partir das técnicas de dança contemporânea que se tem seguido, no sentido de abrir possibilidades ao invés de as fechar, também pode ter contribuído para a ampliação das mesmas, corroborando assim as afirmações de Diehl & Lampert (2011) na caracterização do que podem ser as técnicas de dança contemporânea. Na verdade, comparativamente com a investigação de Nascimento (2010), existe, efetivamente, uma mudança nos métodos abordados nas escolas de ensino artístico. Nascimento (2010) traça na sua tese de doutoramento o perfil dos professores de técnicas de dança, baseado em dados recolhidos de doze escolas de Ensino Artístico Especializado. Ao apurar os métodos utilizados pelos professores, referindo-se em particular aos de técnicas de dança contemporânea, a maioria revela a utilização do método de Graham, seguindo-se o método de Cunningham e Limón. São “irrelevantes” aqueles que ministram técnicas como o *release*, contacto-improvisação, entre outras. Apesar disso, a autora refere também que “No ensino das técnicas de Dança Moderna e Contemporânea, o método com maior número de resposta é o de Martha Graham, mas foi na técnica de Dança Contemporânea que se verificou um maior n.º de respostas com outro método.” (p.313). Atualmente, a realidade parece não ter ficado cristalizada, como se constata na Figura 11. A maioria das escolas utiliza vários métodos, nas aulas de técnicas de dança contemporânea, e poucos

são os que utilizam um único método. É ainda importante referir que, com a adoção da terminologia *Técnicas de Dança Contemporânea* deixa de existir, nos planos de estudos, uma distinção entre aquilo que é a técnica de dança contemporânea e a técnica de dança moderna³⁶. Existe ainda uma minoria das escolas que utiliza, única e exclusivamente, métodos como os de Martha Graham e da Imperial Society of Teachers of Dance (ISTD)³⁷ como referência na prática pedagógica. Um dos exemplos que não pode deixar de ser referido é a ADCS, que tem por tradição, desde a sua fundação, a adoção do método de Graham no seu plano de estudos. Rodrigues (2013) afirma, no seu Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Dança, ser a única escola (a ADCS) de Ensino Artístico Especializado em que este método acompanha os alunos desde o Curso Básico de Dança até ao Curso Secundário seguindo o legado de António Rodrigues e Maria Bessa³⁸. No entanto, em entrevista, a professora esclarece a propósito do método adotado que, “Não é técnica pura de Martha Graham, mas sim uma fusão entre a técnica de dança moderna e o Tai-Chi iniciada por António Rodrigues.” (I. Rodrigues, entrevista, outubro 25, 2016). Existe, no entanto, uma dicotomia que pode estar centrada na interpretação destes resultados. Nascimento (2010) aplica de forma individual, aos professores, os instrumentos para recolha de dados. No presente estudo, a aplicação foi feita às escolas, que podem, dentro do seu currículo escolar, escolher opções diferentes para cada ano ou para cada ciclo de estudos. Apesar disso, esta mudança de paradigma na lecionação do módulo pode, eventualmente, estar relacionada também com uma apropriação ou um reajuste das técnicas puras, provavelmente mantendo algumas tradições, como se constatou por Hughes (2011). Apesar disso, valoriza-se também um contexto mais atual seja pela reinterpretação das técnicas mais datadas ou pela inclusão de outras “mais contemporâneas”, visto que estas reconhecem a sua importância para o desenvolvimento de um profissional experiente, “oferecendo” um caminho para a autodescoberta (Hughes, 2011). A concretização dos objetivos estipulados nos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea* é, de uma forma generalizada, sustentada por diferentes métodos que se apresentam de uma forma diversificada, pois “Um aspeto que define a dança

³⁶ A Portaria n.º 267/2011 de 15 de setembro (alterada posteriormente pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho) referia que, “Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e Técnica de Dança Moderna.”

³⁷ A Imperial Society of Teachers of Dance foi fundada em 1904 em Londres e teve como primeiro presidente Robert Morris Crompton. É uma das principais entidades responsáveis dos diversos exames em várias vertentes das técnicas de dança. A sua missão vai ao encontro da formação de públicos, bailarinos e professores. No que respeita ao ensino das técnicas de dança contemporânea, debruça-se sobre o Modern Theather, um programa que engloba uma forte componente de modern jazz e que, segundo Marques (2015), se correlaciona e engloba elementos das técnicas Horton, Graham e Cunningham. Apesar de ter ficado conhecido pela aplicação em produções musicais com características teatrais desenvolve um vasto trabalho de coordenação, flexibilidade e musicalidade (Marques, 2015).

³⁸ António Rodrigues e Graça Bessa foram figuras incontornáveis do bailado português. Integraram como bailarinos o Ballet Gulbenkian, foram pioneiros no âmbito do Ensino Artístico Especializado e promoveram a dança enquanto diretores artísticos da Companhia de Dança Contemporânea (CêDêCê), fundada em 1992. Em 1982 fundaram a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal e dirigiram-na entre 1982 e 2003 (Ferreira, 2016).

contemporânea é a existência de convenções diversificadas e flexíveis. Ou seja, num mesmo tempo e lugar podem coexistir várias convenções.” (Fazenda, 2012, p.59). Para além disso, estas opções poderão ainda refletir aquilo que são as práticas do corpo docente que vai integrando cada escola, como já se constatou. As diferentes experiências que os professores adquirem, atualmente, parecem estar facilitadas não só pela descentralização da dança e pela globalização que permitiu uma maior circulação de informação e pessoas (e bens). Além disso, o rompimento introduzido pelas primeiras modernistas do século XX, como Isadora Duncan, Loïe Fuller ou Ruth St. Denis, aliado à queda dos regimes políticos ditatoriais, permitiram uma maior liberdade, análise crítica e reflexão sobre o corpo e sobre a técnica que será certamente diferente, nos dias de hoje. Pois, as técnicas, segundo Fazenda (2012), “(...) são um conjunto de práticas que visam cultivar e socializar os corpos, isto é atribuir-lhes uma forma e inscrevê-los socialmente.” (p.67). Por isso, as experiências que vão sendo adquiridas pelos professores, ao longo da sua formação e experiência, são fundamentais e devem ser absorvidas pelas escolas para o encontro de novas formas de fazer e agir perante os alunos. Desta forma, Diehl & Lampert (2011) referem que “The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of the material and methods.” (p.12), no entanto, como referem Hughes (2011), Butterworth (2012) e Roche (2015), ainda existe uma tendência para a inclusão das práticas mais antigas no âmbito do ensino artístico oficial.

5.1 As origens americanas: Graham, Cunningham e Limón

A maioria dos programas curriculares refere que o método adotado varia em função da experiência dos professores e das técnicas utilizadas por cada um. São as direções/coordenações pedagógicas das escolas (que foram inquiridas) que enfatizam isso quando maioritariamente referem que a atualização dos programas curriculares advém das várias perspetivas que cada professor tem sobre o módulo, como poderá ser constatado mais à frente. São referidos métodos provindos das “primeiras” técnicas de dança americanas – Graham, Cunningham, Limón – que podem atravessar todos os níveis de ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Parece assim existir uma importante garantia ou validação a partir das técnicas que se tenham solidificado, não só em termos do método como das próprias terminologias aplicadas. Estes foram alguns dos pioneiros das técnicas vanguardistas que romperam com a técnica de dança clássica. No entanto, este rompimento surge, maioritariamente, aliado a questões estéticas. Graham transpõe maioritariamente todos os conteúdos da técnica de dança clássica para o nível baixo, reforçando o trabalho no chão; dando uma ênfase ao trabalho das costas e da respiração associado ao dramatismo implementado nas suas peças (Graham, 1991), algo

que não acontecia com os seus antecessores (Stodelle, 1984). Cunningham mantém quase na íntegra o uso da linguagem da técnica de dança clássica, mas tal como Graham, enfatiza o uso do tronco e, fundamentalmente, amplia as noções de espaço tornando o movimento tridimensional, apesar do uso do chão ser pouco ou nada visível tanto na sua técnica como nas suas obras coreográficas. Assim, Cunningham tenta ampliar o foco na zona dorsal das costas já implementado por Graham, mas não tão usado na técnica de dança clássica. Promove, a partir destas duas abordagens às técnicas de dança um equilíbrio que se fundiu na sua própria técnica de dança (Cunningham & Lesschaeve, 1991). Já Limón impõe-se através dos “jogos” entre os níveis, associado ao uso da respiração que promove também um maior fraseamento e uma maior “coreografia” ao treino do corpo. Este fraseamento está também interligado a todas as questões musicais e de ritmo promovidas também nas suas obras coreográficas (Giguere, 2014). Fazendo uma analogia entre estes três criadores que implementaram um treino específico aos seus bailarinos, constata-se que, apesar de pioneiros, Graham e Cunningham mantiveram quase na totalidade as abordagens técnicas (em aula), sendo que o seu rompimento é muito mais visível nas suas obras artísticas. Limón é, provavelmente, dos três aquele que apela ao que Preston-Dunlop (1995), Lewis (1999) e Cvejic (2015) referem como *phrasing* (fraseamento). Segundo Preston-Dunlop (1995), a técnica de Limón originou a noção de *motion*, percebendo de que forma é possível encontrar o caminho do movimento de um ponto para o outro e, por isso, a autora afirma que aqueles que seguem o legado de *Humphrey-Limón* usam os seus princípios de forma a que estes funcionem a partir da singularidade de cada corpo, desgarrado de uma categorização de um trabalho ou de um artista, empenhando-se naquilo que são as interpretações pessoais de cada um sobre um mesmo assunto. Portanto, o uso do movimento funcional, respeitando a singularidade anatómica e a capacidade dos diferentes corpos também se enquadra nesta democracia estabelecida pela dança contemporânea, que é reflexo da autenticidade dos artistas e fruto da heterogeneidade técnica e artística dos seus praticantes.

Esta progressão histórico-temporal, com um marco em Limón e Paxton (que talvez pelo sucesso mundial das suas obras coreográficas) espoletou o início de um “novo” pensamento sobre o uso e treino do corpo. Esta vaga de pensamento influenciou, certamente, as novas gerações de professores, bailarinos e coreógrafos, ampliando a noção democrática da dança. Esta democracia leva-nos, até aos dias de hoje, onde as técnicas de dança contemporânea são um testemunho da pluralidade presente nas escolas de dança. Estas deixam de estar centradas numa só abordagem, mas em várias que complementam o ensino do módulo, acrescentando outras dimensões de pensamento e reflexão sobre o corpo e sobre as suas origens, como se constatou através das perspetivas de dança contemporânea de Klein & Noeth (2011) e Marques (2012).

5.2 Os complementos das técnicas: Laban/Barthenieff e Yoga

Desta forma, constata-se que alguns dos programas curriculares referem que as técnicas de dança contemporânea podem ser coadjuvadas por técnicas corporais como o Yoga e até pelas abordagens de análise de movimento de Laban/Barthenieff. Curiosamente, parece que, com o “aparecimento” das comumente designadas técnicas somáticas, retrocedemos no tempo para compreender as origens e a génese do movimento, após constantes propostas “egocentristas” da vontade de mover o corpo aliado às propostas coreográficas. Existe, então, uma procura de maior compreensão do movimento e não da sua cópia pela forma (Diehl & Lampert, 2011; Butterworth, 2012). A sistematizada, mas complexa análise de Laban/Barthenieff associada às formas de pensar-fazer e fazer-pensar garantem uma maior compreensão do corpo a partir da mente. Logo, todos os métodos somáticos entendem a consciência como a maior função do cérebro, o que nos leva a considerar que o movimento não se concentra num objetivo, mas num caminho para a sua execução (Diehl & Lampert, 2011). A sua abordagem paralela ao trabalho técnico (ou pelo menos a noção da sua existência) promove uma consolidação na noção de consciência corporal que se debruça principalmente sobre as ações motoras em torno do espaço e do tempo. Para além disso, Laban/Barthenieff podem adequar a sua análise a qualquer faixa etária pela sua simplicidade e pelo facto de serem extremamente completas no que respeita à génese do movimento.

Num outro prisma, emergem outras abordagens corporais, como o Yoga, no sentido de dar um outro apoio ao trabalho das técnicas de dança. Este teve origens na Índia e é uma disciplina espiritual, mental e física que pretende desenvolver e apurar a consciência, concentração e respiração que ajudarão o corpo a recuperar física e psicologicamente através da libertação da mente e da contração e relaxamento da estrutura muscular (Giguere, 2014; Diehl & Lampert, 2011). Mais uma vez, esta noção tecnicista da dança do passado que comumente advém de uma intensa prática física parece começar a necessitar de um estudo mais interno sobre o corpo e a mente. A par da procura de fisicalidades singulares, as técnicas de dança contemporânea procuraram apoio numa consciência profunda de si mesmas, garantindo também uma melhor autoexpressão do próprio corpo e, consequentemente, das ideias que são inscritas ou incorporadas na construção do objeto performativo. Krasnow & Wilmerding (2015) referem que há muitos anos que os bailarinos completam o treino a partir das técnicas de dança com abordagens suplementares como o Yoga, Pilates, Barra-Chão, entre outras, pois a similaridade entre as diferentes componentes de movimento, para além de serem transversais às técnicas de dança, apoiam o seu desenvolvimento.

Mais do que técnicas de dança, as técnicas de dança contemporânea podem também incluir outros domínios do corpo que parecem ser importantes para o seu treino.

A este respeito, Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) refere que a técnica de dança contemporânea “(...) passa por uma visão do corpo que pode integrar uma série de outras disciplinas nomeadamente: o Tai-Chi, o Chikung, o Yoga, a Medicina Chinesa. (...) ou seja, dificilmente (...) será um domínio codificado e onde se consiga uniformizar.”. Na mesma perspetiva, Paula Moreno (entrevista, janeiro 24, 2017) refere que existem alguns profissionais que vêm “(...) das artes marciais ou das danças de rua trazendo com eles outros conceitos sobre o movimento, a energia... A dança contemporânea está sempre a ser reinventada, por isso é inevitável manter uma perpétua atualização dos conhecimentos.”, o que se coaduna com a afirmação de Ana D’Andrea (entrevista, novembro 22, 2016) quando refere:

A dança contemporânea potencia o preparar de corpos sensíveis, com capacidade de escuta e resposta, não apenas para re-produzir códigos, mas para os compreender e aprofundar, potenciando interpretações mais assertivas e profundas. Podemos treinar tudo. A sensibilidade e a capacidade de escuta são treináveis. Esse tipo de preparação conduz também à capacidade de gerar novos vocabulários.

5.3 As (re)interpretações: *Release*, *Flying Low* e contacto-improvisação

Na progressão do ensino-aprendizagem das técnicas são referidos outros métodos como *release*, *flying low* e contacto-improvisação. Estes surgem entre os anos 70 e 80 como impulso para um outro pensamento do corpo. Paxton foi o grande impulsionador do contacto-improvisação que procurou estimular as inúmeras possibilidades de relação entre os corpos, não delimitando as possibilidades a partir de exercícios *set*. Apesar disso, a liberdade conferida pela improvisação é sempre condicionada, pois, como indica Pallant (2006), “An important distinction in improvisation is that however liberating and free it appears, the arrangement, or lack thereof, is not *carte blanche*, an exemption from guidelines altogether.” (p.33). Logo, qualquer improvisação deve ser suportada num conjunto de indicações e, eventualmente, numa estrutura. Apesar disso, a ideia estereotipada de uma aula fragmentada por secções, onde o corpo é trabalhado por partes individualizadas, dissipa-se assim com a abordagem de Paxton, como se constatou na Revisão da Literatura. No seguimento deste pensamento surgem outras técnicas, que da mesma forma aplicam alguns dos seus princípios. A técnica *release* é um dos exemplos. Lepkoff (1999) foi aluno de Mary Fulkerson e refere que foi realmente Steve Paxton que deu novos *inputs* sobre o seu processo interno de conhecimento e exploração do corpo através da imagética, tão presente nas aulas da técnica *release*, espoletando um conjunto de outros desafios anatómicos e psicomotores. É também esta técnica que, como foi visto, surge dos fundamentos do contacto-improvisação e dá primazia ao uso da mente no trabalho técnico, deixando os princípios da “arquitetura do movimento” de Cunningham ou

o dramatismo emocional de Graham, aproximando-se aos ideais de Limón. Estes, embora ofereçam ferramentas para desenvolver e sustentar a prontidão psicomotora, o seu objetivo central é sintonizar o corpo e a mente com recurso ao desenvolvimento de práticas criativas (Diehl & Lampert, 2011).

Já David Zambrano denominou a sua técnica como *Flying Low*. Segundo Zambrano, numa entrevista à Revista Digital Casa Hoffmann (2004), “It did not happen in one day or one moment of my life. This technique was discovered and developed along with my career, through the warm ups before my rehearsals and other classes, and mainly during my teaching.”. Foi então o percurso do (também) coreógrafo que foi construindo e solidificando a sua técnica. O uso do chão, aliado à ideia de voar, planar ou viajar levando o centro do corpo; a forma de “moldar a energia”; o uso da respiração; o uso constante da espiral e o uso da improvisação são princípios fundamentais desta técnica. Foi um conjunto de experiências que Zambrano passou ao longo do seu percurso, como as artes marciais, as danças sociais e até as experiências mais formais de Cunningham ou Graham que construíram aquilo que é hoje o *Flying Low* e que também influenciou as suas propostas coreográficas. Assim, é importante referir que,

A singularidade das propostas coreográficas decorre, (...) das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2012, p.175)

Não menos importantes são as experiências físicas e as dificuldades motoras enquanto aluno, que o levaram a procurar na sua origem e a maneira do seu corpo se poder adaptar à técnica, reinterpretando formas de se mover e dançar. Zambrano (2009) afirma que os seres humanos têm uma grande capacidade para imitar ou copiar, “However, understanding the principles of any technique (...) and being able to associate it with one’s every day regular dancing and life is the hardest thing to learn and to teach.”. Para além disso, constata que é difícil para os bailarinos associarem princípios a conceitos e a filosofias. Na sua perspetiva, a vida quotidiana é o mote para o seu desenvolvimento profissional, mantendo-se constantemente aberto e flexível para outras experiências. Paralelamente, Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) também se foca neste ponto de vista, garantindo que o seu percurso e evolução foram “(...) buscar muito à vida, às questões do dia a dia, porque certamente vão enriquecer tudo o que faço.”. Assim, a importância da singularidade de cada técnica será fruto, como se pretende demonstrar, não só das experiências profissionais e académicas, mas também de um conjunto de outras vivências que abarcam muito para além de domínios físicos ou experiências artísticas.

5.4 A singularidade autoral

Esta noção de consciência que Zambrano (2009) invoca pode ser transversal a alunos, bailarinos, coreógrafos, etc. A ideia de estar e ser consciente, muito referida ao longo da apresentação destas técnicas mais vanguardistas, apresenta uma era onde a técnica não é só percecionada como simples motor de movimento e forma, mas sim da maneira como a mesma pode ser adquirida. O aparecimento das designadas técnicas somáticas implementa noções que vão além do desenho ou forma do movimento, mas que englobam também todo o conhecimento sobre a motricidade humana (Beavers, 2008). Não obstante, estas visões, certamente, estarão relacionadas com pontos de vista próprios que, aliados a certos princípios que se foram demarcando ao longo dos séculos, vão potenciar a capacidade de regenerar ou reinterpretar o passado no presente. A rotina que se criou com a lecionação das técnicas que “romperam” com a técnica de dança clássica pode ter contribuído para um afastamento dos sistemas de cada um dos seus mentores, retendo apenas as ações e formas que se destacam superficialmente da sua abordagem. Talvez esta dança contemporânea na contemporaneidade (e a própria ascensão que estas “novas técnicas” o mostram) tenha sentido a necessidade de perceber a sua própria origem em função da proveniência e percurso dos seus mentores. Assim, considera-se que a técnica de dança contemporânea do século XXI corresponde a um conjunto de experiências que não se destaca apenas por percursos académicos e profissionais, mas também por uma experiência de vida que, inevitavelmente, está emparelhada. É também esta “nova” dança contemporânea, construída por corpos que são reflexo de fisicalidades particulares e não estereotipadas, que faz com que os seus recetores também sejam livres de se adaptarem em função das suas capacidades. A este respeito, Víctor Garcia (entrevista, outubro 10, 2016) refere que existiram três rompimentos mais evidentes na transição da dança moderna para a dança contemporânea. O primeiro com Limón e Hawkins³⁹, com uma maior consciência do *motion*. O segundo com Cunningham, com uma nova maneira de pensar e executar o movimento (muito próximo da estética do *ballet* clássico) e com uma nova abordagem dramatúrgica no âmbito da coreografia. O último, vai no sentido do que se afirmou anteriormente, no que respeita à tomada de consciência de um corpo singular.

³⁹ Erick Hawkins (1909-1994) pertence ao grupo de profissionais da dança da *grande modernidade*. O seu trabalho como criador e pedagogo foi influenciado por várias culturas, nomeadamente: a grega, nativo-americana e oriental (em particular a japonesa). Colaborou com Martha Graham nos anos 40 e, posteriormente, desenvolveu um conjunto de princípios para o seu trabalho, onde o corpo é “invadido” por princípios somáticos, acreditando que o mesmo se pode expressar através do movimento livre, simples e natural. No que respeita à sua técnica, reestrutura os fundamentos básicos de Graham, dando-lhe uma dimensão mais naturalizada do movimento semelhante à de Isadora Duncan. Segundo Butterworth (2012) “(...) Hawkins's principles include initiation and controlling movement from the body's pelvic centre of gravity; swinging the legs from high in the hip socket to activate lightness and freedom: finding the body's midline through the spine's four curves – cervical, thoracic, lumbar, and sacral – allowing for efficient spinal alignment; pelvic pathways following under and over curves; and momentum recognized in curves, loops and spiral.” (p.60). Preston-Dunlop (1995) acrescenta ainda que o que define Hawkins é a eficiência do movimento a partir da sua ação natural e da gravidade.

É aí que acaba a era da especialização do intérprete, ou seja, até aí o intérprete era especialista ou em clássico, em Graham... A partir de um certo momento começa-se a ver que há necessidade de abranger mais coisas. Ou seja, a revolução holística, onde começamos a ir buscar o conhecimento de dentro para fora. Para mim, a importância maior é a ideia de deixar de forçar o corpo à técnica e começar a perceber a técnica de forma a adaptá-la ao corpo e não o contrário. (V. Garcia, entrevista, outubro 10, 2016)

É então este sistema democrático transversal à formação dos alunos ou à criação coreográfica, que demonstra que atualmente a dança pode ser vivida e sentida por qualquer um, desde que o seu processo de comunicação e expressão se demarque ainda mais, cumprindo os objetivos daquilo que são as artes performativas.

Desse modo, um modelo de corpo a ser seguido ou atingido comum a todos os corpos (numa lógica da representação) é deslocado para a criação de um contexto de pesquisa e transformação corporal que valoriza um corpo intensivo construído a partir das vivências dos seus praticantes nas suas singularidades. (Resende, 2016, p.71).

Apesar de serem evidenciadas referências a técnicas adotadas pelas escolas em alguns dos programas curriculares, o sistema de ensino-aprendizagem deve obedecer a processos de transmissão, correção e repetição em função da estrutura da aula. A ausência de referência a métodos específicos por algumas escolas, remete para a responsabilidade de cada professor (ou grupos de professores). Em função das visões das direções pedagógicas, cada professor pode, aparentemente, adotar o seu método em função das suas experiências e percurso, pois a autonomia de cada professor "(...) revela-se essencial no atual panorama da dança contemporânea onde, mais do que uma técnica referencial, existe uma pluralidade de valências provenientes das experiências pessoais que valorizam e atualizam constantemente esta área." (Fernandes & Garcia, 2015, p.53). Ou seja, parece ser importante existir uma "flexibilidade" na forma como se ensina, (re)adaptando e (re)interpretando as técnicas, métodos e conteúdos de maneira complementar à formação dos alunos, através de diferentes experiências de corpo na aprendizagem e perceção das suas diferenças. Esta multiplicidade de experiências corpo-sensoriais é estimulada desde os processos de aprendizagem, incorporação e reflexão e compreensão individual de todas as componentes da dança, impressas e arquivadas em corpos singulares (Klein & Noeth, 2011). Todavia, as técnicas de dança contemporânea parecem ainda não ter encontrado uma estabilização para uma definição clara do que são os conteúdos, objetivos, competências, entre outros aspetos que são fundamentais para a organização do seu ensino. Talvez por isso, Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) considere como técnicas de dança moderna aquelas "(...) que passaram por um processo de codificação e estabilização do vocabulário e dos próprios princípios técnicos. Aquelas

que estão em processo de devir, em processo de mudança, coloco-as mais no plano mais da técnica de dança contemporânea.”. Não obstante, Gibbons (2007) apresenta-nos outra perspetiva, no domínio da pedagogia em dança, referindo que, “Unfortunately, many dancers find themselves teaching before they can really study how teach, before they again pedagogical or pedagogical content knowledge.” (p.5), referindo ainda que, estes professores apenas ensinam da forma como foram ensinados, sem estudar ou questionar o método e o conteúdo. Esta questão pode ser equacionada neste contexto, visto que através da análise dos inquéritos se constatou que o corpo docente das escolas é maioritariamente jovem. Assim, é da responsabilidade das instituições de ensino superior promover formações que fomentem o conhecimento e a reflexão nas áreas das Ciências da Educação e das Ciências da Motricidade, para que o ensino da dança em Portugal complemente aquilo que são as práticas artísticas dos alunos.

O poder aglutinador das experiências de cada professor que Diehl & Lampert (2011) defendem está bastante presente na abordagem às técnicas de dança contemporânea. Esta noção de que a atualidade da dança é centrada nos fragmentos de experiências que cada professor vivencia enquanto profissional da dança parece ser fundamental para caracterizar o que são as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade. Talvez por isso a maioria dos professores defina esta técnica através de termos como “criação de sinergias”, “mistura”, “fusão” e “trabalho de autor”. A este respeito, interessa destacar a definição de técnicas de dança contemporânea formulada por Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) afirmando que

(...) é o agora que está em permanente reconstrução a partir de outros encontros discursivos com o passado e o futuro. É sempre múltiplo situado historicamente e incompleto dadas as diversas contemporaneidades que nunca têm voz nem visibilidade, logo não se inscrevem nos discursos da história e do tempo. Portanto, esta mutação que estamos sempre a descobrir e que tem a ver com o próprio indivíduo na sociedade enquanto autor.

A ideia de trabalho de autor, referida aqui pela professora, é reflexo também no que é atualmente o panorama da dança, enquanto expressão artística. A extinção de muitas companhias levou à criação de projetos independentes que se afirmam pela sua singularidade. Como já se constatou, esta realidade provém desde os anos 80 com a Nova Dança Portuguesa, onde surgiram um conjunto de novas propostas, em particular, na criação coreográfica (Fazenda, 2012). A necessidade da valorização do “eu” enquanto artista é ilustrada pela maioria dos profissionais ativos no mercado de trabalho. Este “eu” deixa, em muitos casos, de ser um discurso grupal (como acontecia nas companhias de dança), mas sim um “eu” em discurso singular dançado e interpretado pelo próprio criador.

Esta realidade atravessa os coreógrafos das diferentes gerações e prende-se não só com uma afirmação do próprio discurso interpretativo, mas também com a realidade das políticas culturais e económicas que o país vive no tecido artístico e cultural e, por isso, Xavier e Monteiro (2016) referem que a dança contemporânea “(...) é uma dança atual, feita pelas pessoas do presente e ancorada em princípios e características que lhe conferem múltiplas possibilidades de configuração, estabelecendo-se como um lugar constituído por criadores que são autores da sua própria história e realidade (...)” (p.39). Este discurso interpretativo pode também ser designado como linguagem, já definido por Smith-Autard (2010) e Fazenda (2012). Este termo é também invocado por Mariana Aguiar e Iolanda Rodrigues, esta última, aliás, afirma que “Para mim, não existe uma técnica de dança contemporânea, o que existe sim são diferentes linguagens. Na realidade, já começam a existir coreógrafos que desenvolvem uma linguagem.” (I. Rodrigues, entrevista, outubro 25, 2016), opinião proximal à do coreógrafo Ohad Naharin, que discordámos na Revisão da Literatura. Outro dos termos invocados nas entrevistas por Luís Sousa e Amélia Bentes é o estilo (informação recolhida a partir das entrevistas a L. Sousa, 2016 & A. Bentes, 2017). Já Fazenda (2012) alertava para as impressões no uso dos dois termos, referindo que estilo se refere “(...) à dimensão distintiva de um sistema de movimento. [ou] (...) a um arranjo de propriedades visuais e cinestésicas distintivas.” (p.80). Amélia Bentes ainda se refere ao termo de “estética” (A. Bentes, entrevista, janeiro 27, 2017), direcionando-se para a perceção exterior (em termos da sua caracterização) da técnica ou da obra coreográfica (Leppecki, 2016). Independentemente do termo utilizado, todos eles se centram na singularidade de profissional de dança, que deixa de seguir modelos de ensino datados e passa a garantir a transmissão de um legado assente em experiências multifacetadas e capazes de abarcar um conjunto de disciplinas que se fundem no que pode ser o corpo expressivo. Mais uma vez se recorre a Shulman (1985) e a Gibbons (2007) para alertar para a questão do ensino de dança, por via do que se aprendeu (enquanto formando) em detrimento do pensamento metodológico que também é importante de equacionar. Ou seja, talvez seja pertinente questionar: de que forma se adequa a experiência e o conhecimento às práticas de transmissão? A este respeito Batalha (2004) refere que “Os requisitos fundamentais a um bom professor de Dança, para além das qualidades humanas e ter que ser um artista, é ser um bom educador.” (p.123), dimensionando a prática pedagógica para a correlação das dimensões educativas e artísticas da dança, em função daquilo que são os percursos dos profissionais. A este propósito, Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016), que coordenou um curso de ensino profissional, reflete sobre esta questão, referindo:

Sinto que professores que tenham sido bailarinos de longa duração em companhias que trabalhavam com determinados coreógrafos ou repertórios têm uma maior liberdade para fazerem “o que quiserem” na aula, porque o corpo deles foi alvo de tanto material... (...). Quem não teve isso, como é o meu caso, não acho legítimo passar apenas aquilo que está no meu corpo, pois não é uma coisa só, são experiências curtas. Precisamos de uma base teórica para sabermos o que estamos a fazer e o porquê de estarmos a fazer.

Como já foi constatado em perspetivas de Shulman (1985) e Gibbons (2007), a validade de uma prática pedagógica não deve ser centrada apenas nas experiências artísticas que os professores tiveram, mas também num pensamento entre o conteúdo e a pedagogia. Assim, as atualizações dos professores devem centrar-se também nas formações no âmbito pedagógico, porque, como afirmou Kassing & Jay (2003), ser um bom bailarino não é, necessariamente, reflexo de ser um bom professor. Não obstante, é igualmente importante os professores não passarem, única e exclusivamente, pelas instituições de formação, sem sequer passarem por experiências artísticas, pois são essas que garantem a transmissão de experiência *in loco*, principalmente do objetivo central da dança enquanto arte – a capacidade e expressão e comunicação para uma audiência, como já foi referido.

Parece, assim, que o perfil dos professores pode condicionar a lecionação seja de que técnica for. A este propósito, Beavers (2008) refere: “As teacher, I try not forget that each dancer will ultimately have to create his or her own technique. They will have to create their own lineage from their own selective view of history.” (p.131), o que vai ao encontro das afirmações de Sandra Correia (entrevista, outubro 10, 2016), ao referir que quando se é professor, lecionando seja qual for a variante das técnicas de dança contemporânea (visto que como a mesma refere “nada é estanque”), o mais importante é serem honestos com o que fazem, pois, “Se eu nunca fiz ou estudei uma determinada técnica, não vou lecioná-la (...). Eu prefiro que a pessoa seja honesta e afirme que não trabalha numa técnica específica e que tem o seu conceito, com todas as formações que fez.”. Assim, independentemente da carreira que cada profissional opta, parece que o mais importante é que se vinculem a ferramentas que provenham das suas experiências e vivências, não descaracterizando aquilo que foi o seu percurso em detrimento do que as escolas “querem” lecionar. Ser permeável a novas abordagens é abrir portas para o futuro. Talvez por isso Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) refira que a técnica de dança contemporânea é “(...) uma permanente reconstrução a partir de encontros discursivos entre o passado e futuro. É um presente que está sempre destabilizado. É desafiar a estabilidade, que é sempre uma procura e um encontro entre si próprio, o corpo e o mundo.”. Certamente que nem todos aqueles que são professores, na atualidade, tiveram grandes experiências artísticas, até porque o mercado de trabalho nacional e internacional

não é suficiente para abarcar todos aqueles que o pretendem integrar. Portanto, parece ser importante manterem-se ativos na aquisição do conhecimento e na troca de experiências, encontrando um equilíbrio entre aquilo que foi a experiência e o que se traz de novo através das atualizações. Assim, considera-se que o trabalho autoral pode ser válido nas abordagens às técnicas de dança contemporânea, desde que exista uma plena noção (técnica e artística) daquilo que é ensinar dança, ponderado em função das metodologias e didáticas adotadas. Neste sentido, sendo que alguns dos professores entrevistados lecionam em vários estabelecimentos de ensino, constatou-se que a sua abordagem pode ou não ser alterada em função do contexto de cada escola. Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016) refere que quando leciona em diferentes contextos “(...) os princípios são os mesmos, mas a progressão da aula ou o tipo de exercício tem que ser adaptado em função de cada grupo e em função das suas capacidades e limitações.”, garantindo que as alterações ou adaptações se prendem com a heterogeneidade ou homogeneidade técnica e artística dos grupos. Esta opinião é corroborada também por Cláudia Santos (entrevista, novembro 14, 2016), que acrescenta que numa das instituições onde leciona “(...) o programa curricular é tão vasto que não está assumidamente alinhado com nenhuma técnica em particular, por isso, fala-se de conceitos básicos. Assim, a forma como se pode abordar permite grande liberdade ao professor.”. Numa outra perspetiva, Paula Moreno (entrevista, janeiro 24, 2017) refere que o contexto dos cursos do Ensino Artístico Especializado e ensino profissional, para além de abrangerem faixas etárias diferentes, têm também uma exigência e rigor diferentes no que diz respeito às técnicas de dança, visto que os candidatos que integram estes cursos têm proveniências técnicas e artísticas muitos díspares. Parece assim que esta “liberdade” facultada aos professores é fundamental para a sua ação pedagógica. Assim, existindo uma tão vasta abordagem às técnicas de dança, que aparentemente têm princípios transversais, é possível atingir objetivos semelhantes independentemente da técnica utilizada por cada professor. Apesar da maioria dos professores que lecionam em diferentes instituições garantirem que têm liberdade para fazerem as suas opções metodológicas, o Professor C (entrevista, dezembro 15, 2016) testemunha que alterava a sua forma de lecionação por diretrizes das direções/coordenações pedagógicas, referindo que “Cheguei a ter uma situação em que tive mesmo de alterar a forma como lecionava e o meu esquema de aula (apesar de não me fazer sentido para mim) porque não era bem o que pretendiam.”. Numa outra perspetiva, Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) refere que existem grandes diferenças entre a lecionação que teve em duas escolas distintas:

(...) num mesmo nível em escolas diferentes, não é possível exigir as mesmas coisas, uma vez que obviamente que existem valências diferentes, mas uma coisa se mantém – a estrutura das aulas e a coerência da aula, porque também é uma forma saudável de desenvolvimento de um trabalho.

Constata-se, assim, que é evidenciada a visão de cada escola perante aquilo que é a formação em dança. Para além disso, entram nesta equação a heterogeneidade e homogeneidade das turmas em função dos diferentes ciclos de estudos e respetivas faixas etárias. Desta forma, a visão que cada escola estabelece para o seu seio institucional pode aproximar-se de uma visão artística sobre a dança. Certamente os legados⁴⁰ estabelecidos pelos cursos criados pela tutela também promovem um aproximar ou afastar das opções que as direções pedagógicas têm a liberdade de aplicar e explicitar nos programas curriculares. Se as técnicas de dança contemporânea envolvem um conjunto de práticas tão variadas, parece ser importante garantir uma liberdade metodológica aos professores, no entanto, a correlação entre as práticas pedagógicas e as experiências dos professores deve também ser ponderadas aquando da sua inclusão nos diferentes sistemas educativos e deveria ser também reflexo naquilo que é a construção dos seus programas curriculares. Assim, será, mais uma vez, legítimo que os professores adotem os seus métodos em função daquilo que foi o seu percurso, garantindo uma autenticidade do seu trabalho pedagógico em função das suas experiências? Cabe então às escolas selecionarem os seus professores em função dos seus percursos ao invés de imporem conteúdos (como é visível nos programas curriculares) obrigatórios para a lecionação da técnica de dança contemporânea? Se existe um conjunto de princípios encontrados naquilo que pode ser a técnica de dança contemporânea, será que no trabalho autoral com proveniências distintas, não se encontram princípios transversais ao invés de conteúdos que possam limitar a formação e o próprio agente pedagógico?

5.5 A contemporaneidade metodológica dos sistemas de ensino artístico

Apesar da maioria dos professores referir que na sua prática diária não leciona a técnica pura, todos referem alguns métodos como base para a criação de novas ou reformuladas propostas. Como se pode constatar pela Tabela 28, mais de metade (17 professores) referem o legado de Marta Graham como base para o trabalho que desenvolvem em aula.

⁴⁰ O contexto da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, pelo facto de ser pioneira na formação de profissionais da dança é, inevitavelmente, uma referência para todas as escolas de Ensino Artístico Especializado. Para além disso, os resultados bastante positivos no que respeita à inserção de alunos no tecido artístico profissional garantem também a validade das práticas adotadas pela instituição.

Tabela 28 - Métodos de referência para os professores de Técnicas de Dança Contemporânea (n=31)

Professor/ Métodos	Graham	Cunningham	Limón	Horton	Laban	Release	Alexander	Flying Low	Contacto- improvisação	Contraponto	Gaga	ISTD
Ana Sofia Castanhinha												
Ângelo Cid Neto												
Amélia Bentes												
Ana D'Andrea												
Cecília de Lima												
Constança Couto												
Cristina Graça												
Cláudia Santos												
Elisabete Magalhães												
Inês Negrão												
Iolanda Rodrigues												
Isabel Ariel												
Joana Raposo												
Julia Weh												
Luís Sousa												
Mafalda Deville												
Margarida Ferreira												
Maria João Alves												
Mariana Aguiar												
Marta Laranjeira												
Mónica Pombo												
Patrícia Cayatte												
Paula Moreno												
Professor A												
Professor B												
Professor C												
Renato Gomes												
Sandra Correia												
Sofia Inácio												
Susana Rodrigues												
Victor Garcia												
TOTAL	17	11	10	2	1	5	2	2	5	1	1	2

Legenda:



Referenciado pelos professores



Não referenciado pelos professores

Mais uma vez, invoca-se Hughes (2011), no sentido em que afirma que existe tendencialmente uma dificuldade na mudança ou impulso para a experimentação de novas abordagens, constatando que os ideais do passado continuam a estar bastante presentes

nas escolas de ensino artístico. De todos os métodos mais referenciados como base para o desenvolvimento de um método próprio, seguem-se Merce Cunningham e José Limón. A este respeito, Butterworth (2012) refere que geralmente as técnicas de dança contemporânea adotadas nas escolas e academias se baseiam em um ou mais métodos de referência, como é o caso de Graham, *Humphrey-Limón* e Cunningham. Os métodos menos formais que surgem com o contacto-improvisação, são pouco expressivos na globalidade das entrevistas e são, fundamentalmente, referidos por professores que lecionam no Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea ou nas Licenciaturas em Dança. Mais se constata, que a maioria dos professores invoca mais do que dois métodos como base para o desenvolvimento de técnicas “próprias”. Esta confirmação coaduna-se com as respostas aos questionários por parte das escolas, quando se questiona quais os métodos adotados por cada instituição, onde a maioria refere que utiliza vários. Sendo que a maioria dos professores entrevistados leciona em sistemas educativos que contemplam o Curso Básico de Dança, parece ser importante para estes o facto de se aliarem um método formal nos primeiros anos de formação em dança. Este “método formal” usa a fonte dos percussores da dança moderna (Graham, Cunningham e Limón) como prática importante na formação base em dança. Esta ideia atravessa não só o Ensino Artístico Especializado como o ensino profissional (informação recolhida a partir das entrevistas a: J. Weh, 2016; R. Gomes, 2016; E. Magalhães, 2017). Mariana Aguiar (entrevista, outubro 18, 2016) refere ainda que “Apesar de não lecionarmos técnica de dança moderna, considero que é muito importante os alunos terem esses conhecimentos base (...)”. Esta importância é também referida por Thomas (2003), que afirma que a técnica Graham foi codificada nos anos 50 e, conseqüentemente, ensinada um pouco por todo o mundo como uma alternativa à técnica de dança clássica em várias escolas de dança e universidades. No entanto, a certeza de uma receita infalível para a formação de bailarinos pode ser dúbia naquilo que pode ser vertido nas necessidades do mercado de trabalho artístico.

Contudo, é importante refletir que o ensino oficial em dança percorre uma linha temporal entre cinco e oito anos no âmbito do Ensino Artístico Especializado (e/ou três de ensino profissional) e mais três no âmbito dos cursos superiores. Serão, assim, as abordagens às técnicas de dança moderna fundamentais ao ensino da dança nos primeiros ciclos de estudos? Será que poderão existir outras práticas, devidamente fundamentadas, importantes de serem incluídas ou repensadas para a inclusão na formação base de bailarinos? A este respeito, Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016), a propósito da técnica *release*, refere:

Penso que até poderia ser interessante integrar estes princípios técnicos em aulas para crianças, pois para elas tudo isto surge de modo mais natural, mas deverá ser feito com outros métodos. Penso que é tudo um “jogo”. Eu digo muito isso, porque vejo a dança como tal. Jogo de suspender, transferir peso, sentir, e nesse sentido acho que pode ser trazido às crianças.

A estruturação e estabilização de cada técnica de dança parece necessitar de algum tempo para a sua solidificação enquanto método e metodologia. No entanto, as “receitas” previsivelmente bem conseguidas como as de Graham, serão então as mais viáveis à formação dos profissionais da dança? Será que um estudo aprofundado e uma dissecação das “novas” técnicas poderá sustentar outro tipo de práticas que poderão contribuir para o desenvolvimento psicomotor, expressivo, criativo e interpretativo das crianças e jovens que integram estes sistemas educativos? Estas questões prendem-se também com o que é a formação de formadores em dança. Existe certamente um desfazamento entre as práticas apresentadas pelos professores e aquelas que se sustentam pelos novos profissionais que integram os sistemas educativos que, inevitavelmente, detêm uma prática atual dentro do tecido artístico profissional. Será assim possível os professores acompanharem (em termos da lecionação) a atualidade das práticas necessárias às carências dos sistemas educativos? Serão apenas as questões sobre as técnicas de dança e as práticas artísticas dos professores que os habilitam a fazer um bom trabalho? Não existirão vertentes subsidiárias como o conhecimento do corpo, do esforço, do treino, das estratégias e didáticas específicas a ter em consideração na formação de formadores?

Fazendo um paralelismo com a análise dos programas curriculares, no que respeita à bibliografia que estes apresentam, é possível refletir (tendo em conta que a formação de professores recai fundamentalmente sobre o ensino superior) que a escassa informação sobre as novas práticas no âmbito das técnicas de dança contemporânea poderá também condicionar a transmissão de legados. A maioria dos registos existentes (referenciados nos programas curriculares) recai (mais uma vez) nas abordagens às técnicas de Graham, Cunningham e Limón. Assim, pensamos ser pertinente equacionar-se qual a validade teórica das abordagens às metodologias do ensino da técnica de dança contemporânea quando estas estão praticáveis na atualidade profissional, mas distantes da academia. Logo, é de destacar também que menos de metade das escolas apresenta bibliografia que suporte os programas curriculares. A bibliografia apresentada situa-se, na maioria dos casos, nos anos 80 e 90. É importante ainda referir que são poucos os programas curriculares que incluem referências entre os anos 2000 e 2014. Conjetura-se assim que ou existe um número deficitário de autores que se debrucem sobre o estudo da técnica de dança contemporânea, ou existem dificuldades das escolas nos processos de atualização dos programas curriculares. Não obstante, como já foi visto na análise dos questionários,

existe uma tendência para que estes documentos sejam atualizados anualmente, como pode ser constatado mais à frente. É de referir ainda que grande parte da bibliografia foca abordagens e princípios dos profissionais que integraram a *grande modernidade*, definida por Louppe (2012). Podendo as técnicas de dança contemporânea enraizar-se nas técnicas da *grande modernidade*, o uso dos seus termos parece fundamentar a atualidade das práticas e, talvez por isso, tenha encontrado uma estabilização nos domínios da dança.

Tabela 29 - Características das técnicas base utilizadas pelos professores

Técnica	Descrição
Graham	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de mobilidade da coluna vertebral (<i>contraction e release</i>); - Trabalho associado à técnica de dança clássica (na vertical e no solo); - Uso da gravidade; - Trabalho de oposições (espirais).
Cunningham	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de mobilidade da coluna vertebral (<i>curve</i>); - Trabalho associado à técnica de dança clássica (na vertical); - Relação com o espaço; - Trabalho das formas do corpo no espaço; - Amplitude e velocidade; - Trabalho de isolamento e coordenação de diferentes partes do corpo na vertical; - Relação com diferentes tempos.
Limón	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de oposições (suspensões); - Uso da respiração; - Trabalho de ritmo; - Trabalho de isolamento e coordenação de diferentes partes do corpo; - Experimentar o peso (<i>bounce e rebound</i>) e a relação do corpo com a gravidade (queda e recuperação); - Equilíbrio e desequilíbrio.
Horton	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de centro; - Uso das inclinações; - Trabalho das formas do corpo no espaço.
Release	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos entre tensões (noção de <i>release</i>); - Uso da respiração; - Consciência e percepção corporal e sensorial; - Fraseamento do movimento.
Flying Low	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do chão.
Contacto-improvisação	<ul style="list-style-type: none"> - Responder ao imprevisto; - Constante relação entre corpos e/ou espaço.
ISTD	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho das formas do corpo no espaço; - Uso do chão; - Trabalho de amplitude dos membros; - Trabalho rítmico e musical; - Fraseamento do movimento.

Desta forma, invoca-se, mais uma vez, Hughes (2011) e Butterworth (2012), que referem que as novas abordagens às técnicas de dança deveriam estar mais presentes no ensino de dança, no entanto, ainda existe uma tendência advinda da profunda sistematização das técnicas de Graham, Cunningham e Limón, que conferem uma segurança aos profissionais no que respeita à aplicação e uso dos seus métodos, garantindo um sucesso ao nível da

formação a dança. Curioso é perceber que quando os professores se referem ao método que utilizam focam-se em determinados pontos, nomeadamente: os princípios que caracterizam a sua prática pedagógica, a estrutura da aula, a estruturação do ensino das técnicas e o processo de ensino-aprendizagem numa escala temporal com as diferentes condicionantes do ambiente envolvente. Portanto, a criação de métodos próprios equilibra-se entre o desenvolvimento técnico e artístico do aluno e a forma como o professor concretiza os seus ideais metodológicos, independentemente de existirem várias abordagens similares de técnica para técnica (conferir com a Tabela 29). Parece assim, existir uma condicionante na adoção de um plano geral para as escolas de ensino artístico, pois a desigualdade encontrada nas suas especificidades, nomeadamente nos planos de estudos, e na posterior organização em função do regime de ensino, dificulta a generalização desta técnica no sistema de ensino nacional. Estas foram também constatações corroboradas na análise dos inquéritos.

5.5.1 Os princípios técnicos específicos das técnicas de dança contemporânea

Das entrevistas realizadas aos professores é possível extrair um conjunto de princípios que, por um lado, são transversais a outras técnicas de dança e, por outro, que apoiam a caracterização das técnicas de dança contemporânea. Como já foi referido, a técnica de dança moderna potencia a extração de uma base de movimento que efetivamente rompeu com o *ballet* clássico. O conceito *contraction* e *release* de Graham é muitas vezes referido pelos professores. Apesar disso, é de lembrar que, na análise dos questionários, o método de Graham foi apenas referenciado por duas escolas, contudo, na análise dos programas curriculares a codificação atribuída provinha fundamentalmente dessa. Apesar de alguns deles afirmarem que o mais importante é a noção da ação do que a própria lecionação do conteúdo em si. Numa outra perspetiva, aqueles que se centram nos métodos de Cunningham ou Limón apoiam-se no conceito de *curve* como um dos conceitos fundamentais. Seja num ou noutro exemplo, o princípio que pode ser retirado afigura-se à mobilização do tronco (onde também se pode incluir o trabalho em oposição, como as espirais⁴¹). Este é um dos princípios centrais que os professores referem nos seus discursos. A mobilização do tronco é destacada por Cláudia Santos (entrevista, novembro 14, 2016): “Para mim a perceção do trabalho do tronco que é aquilo que a técnica de dança clássica não tem de todo. (...) todos os isolamentos que exige quer no Graham quer no Cunningham são fundamentais ao treino em dança.”. Apesar de apenas ser referido por

⁴¹ Segundo Preston-Dunlop (1995), a espiral (*spiral*) é um movimento evidenciado pela técnica Graham que se caracteriza pela oposição máximo do tronco à parte inferior do corpo, onde a energia é canalizada para cima enquanto o tronco gira sobre o seu eixo.

Renato Gomes (entrevista, dezembro 1, 2016), o trabalho de *wave*⁴² que acompanha a transversalidade da dança contemporânea com as danças urbanas parece ser pertinente no contexto atual da dança, visto que “Today’s modern dance is moving towards something different (...) Movement in modern dance is changing because of hip-hop. It’s beautiful to watch because now we’re in an incubation period of making the connections between the movements of other dance forms (...)” (Kreemer, 2008, p.82). A este respeito, torna-se importante refletir sobre uma das questões que se prende com uma evolução da dança, correspondente à apropriação das diferentes técnicas de dança, em particular da técnica de dança clássica, que é a mudança constante de rotação interna e externa dos membros inferiores. Enquanto na técnica de dança clássica se enfatiza o constante uso da rotação externa (*en dehors*), na técnica de dança moderna o foco incidia sobre a posição de pés em paralelo e a rotação interna (*en dedans*), embora também seja utilizada a rotação externa. Portanto, este princípio é fundamental no ensino das técnicas de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: M. Laranjeira, 2016; S. Inácio, 2016). Outro dos princípios referidos por grande parte dos professores é o trabalho de e com o chão. Na verdade, a grande rotura de Graham com os ideais clássicos foi a perda da nobreza da verticalidade. O trabalho no chão está muito presente na sua técnica, com um sólido conjunto de exercícios *set*, que promovem um trabalho muito semelhante ao de uma barra em técnica de dança clássica, promovendo uma estabilização e enquadramento do corpo nos planos espaciais bem como o trabalho do centro. O que advém desta introdução promovida por Graham, posteriormente desenvolvida a partir da deslocação pelo espaço com Zambrano, é realmente o trabalho de chão, ou, como refere a maioria dos professores, “o uso do chão”. Para Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016),

(...) esta utilização do chão implica, do meu ponto de vista, uma desierarquização do apoio, ou seja, o apoio no chão não se faz só através dos pés, faz-se através do corpo, seja ele em partes ou num todo. Implica também uma relação de entrada e saída do chão, isto é, um trabalho sobre “como é que eu me relaciono com este chão?”.

Esta criação de possibilidades do corpo no espaço encaminha-nos também para um dos princípios referidos pelos professores, nomeadamente a tridimensionalidade do corpo. Esta foi uma das mudanças impostas por Cunningham nas suas obras coreográficas, onde a frente deixava apenas de ser o espectador, mas qualquer outra, que promovia, na audiência, uma noção mais abrangente do corpo e dos planos através de diferentes perspetivas. Nas técnicas de dança contemporânea, esta também é promovida por outro dos princípios aliados aos dois anteriormente referidos, nomeadamente a utilização do

⁴² Entenda-se por *wave* uma sequência ondulada de pequenos movimentos encadeados, “reverberados” e fluidos pelo tronco (de forma ascendente ou descendente) que desenvolvem a mobilização articular dos diferentes segmentos da coluna.

espaço. Seja pelas configurações possíveis de encontrar na aula ou pela constante mudança de níveis e planos com a utilização da gravidade (provinda do uso do peso do corpo e das suas partes), a noção da frente do corpo dissipa-se, potenciando uma equidade na importância do trabalho do corpo e da sua exposição em diferentes perspetivas. Em consequência, é referido também como um dos princípios fundamentais a noção de equilíbrio e desequilíbrio, remetendo para uma constante oscilação do eixo do corpo e, conseqüentemente, para diferentes transferências de peso, que projetam o corpo em diferentes planos e níveis. Se Cunningham quebra a noção que o espectador tem do espaço performativo, Paxton quebra com todos os formalismos aplicados à dança e às próprias técnicas de dança. Este induz a ideia do contacto como forma a quebrar com um conjunto de preconceitos aliados ao género e à hierarquização da dança. Neste sentido, Grau & Jordan (2014) referem que “These dance forms [referem-se ao contacto-improvisação e à técnica *release*] sought a new attitude, releasing the dancer from the hierarchy of choreographer-dancer relationship and made dancer agent for the movement in improvisation or improvisation-based dances.” (p.196). Já Allison (1999); Dean & Smith (2007) e Migdalek (2015) afirmam que o contacto-improvisação neutralizou (e até mesmo inverteu) o papel do género em dança, referindo como exemplo o que se fazia em oposto no *ballet* clássico. Neste período, era o homem que elevava a mulher e a própria indumentária vertia no estereótipo do género, algo que deixou de existir com estes novos ideais. A este respeito surge um dos princípios que parece ser pertinente incluir no que podem ser as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade, nomeadamente a relação entre os corpos. Os professores não falam propriamente do trabalho “puro” (à semelhança da técnica Graham) do contacto-improvisação, mas sim numa fonte de inspiração na inclusão de ferramentas em aula. As manipulações dos corpos e transferência do peso, sejam através de sessões de improvisação e até na utilização da massagem, parecem ser importantes no treino em dança. Assim, esta relação com os corpos deve ser uma constante preocupação na preparação dos alunos para a prática performativa dos alunos.

5.5.2 A relação com os princípios da composição coreográfica

Apesar de apenas dois professores referirem explicitamente a relação com os domínios criativos (seja através da improvisação ou da composição coreográfica) como um dos princípios destas técnicas (informação recolhida a partir das entrevistas a: I. Ariel, 2016; A. Neto, 2016), vários dos professores reforçam a importância das mesmas numa aula de técnicas de dança contemporânea, no sentido da “(...) introdução elementos de composição, no sentido em que a construção de exercícios passe também por uma possível fase de criação (muito curta) que possam ser transformados em termos do que é

o movimento.” (A. Neto, entrevista, outubro 2, 2016). Isto é reforçado, posteriormente, quando se questiona os professores sobre a criação de uma relação entre a composição coreográfica e as técnicas de dança contemporânea. A maioria dos professores reforça essa importância, onde se pode inferir que esta se relaciona com a caracterização destas técnicas apresentada por Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017):

As técnicas de dança contemporânea para além de serem a junção das técnicas de dança modernas são também a aplicação das técnicas criativas em simultâneo. Por esta razão, uma aula de técnica de dança contemporânea também pode ter exercícios criativos nomeadamente do âmbito da composição ou da improvisação.

Os domínios da composição apresentados pelos professores atingem as áreas da composição e criação coreográfica; improvisação; contacto-improvisação e repertório (confrontar Apêndice 22). No âmbito da criação/composição coreográfica promove-se uma autonomia do aluno que tem de criar em função de estímulos que lhe são facultados num espaço reservado apenas para esse efeito, visto que estes são a motivação principal para a criação em dança (Smith-Autard, 2010). A interação do professor é apenas como um orientador daquele trabalho, como também é visível nas propostas de Butterworth (2009). Esta abordagem à composição coreográfica é referida fundamentalmente por Patrícia Cayatte (que apresentou a constatação sobre a falha dos planos de estudos do Curso Básico de Dança) e Susana Rodrigues, que leciona na mesma instituição (informação recolhida a partir das entrevistas a: P. Cayatte, 2016; S. Rodrigues, 2016). Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) também garante que utiliza as ferramentas da composição, nomeadamente a improvisação, com o objetivo de criar um produto final. No entanto, a maioria dos professores garante que a utilização da improvisação entra em domínios com o objetivo de descobrir e explorar as várias possibilidades de movimento, promovendo o conhecimento do próprio corpo e das suas potencialidades individuais e não para a construção de um objeto artístico. Neste sentido, Smith-Autard (2010) refere que “The term exploration is fully appropriate (...) as it may be in the other non-temporal arts where is time to consider and to explore different ideas before selection. But we are discussing the process here, not the product.” (Smith-Autard, 2010, p.90), que vai ao encontro do uso da improvisação como forma de apoiar a lecionação dos conteúdos da aula de técnicas de dança contemporânea. É utilizada para compreender conteúdos e vocabulário de movimento, ou seja, “(...) não propriamente exercícios de improvisação para eles criarem, mas sim para atingirem aquilo que é necessário para a aula de técnica.” (M. Deville, entrevista, janeiro 11, 2017), corroborando também o pensamento de Negrin (1997). Para além destas noções mais direcionadas para a exploração autónoma do aluno, existem outras mais direcionadas para a ação direta do professor. Numa primeira

abordagem, pode-se falar na execução a partir da transmissão de movimento que está aliada à criação de sequências de movimento (relacionadas com as abordagens feitas em aula) pelo professor bem como à aprendizagem e execução de repertório de coreógrafos de referência. Esta abordagem não é unicamente concretizada através da transmissão de movimento, mas sim à própria organização ou reorganização do mesmo. A este respeito Sofia Inácio (entrevista, outubro 11, 2016), refere, no âmbito da lecionação de repertório: “Eu posso escolher um quinteto e tenho de adaptar a uma turma de dezasseis. Há então, uma composição coreográfica entre o material que foi escolhido para trabalhar (...)”. Mesmo nesta abordagem mais demonstrativa (por parte do professor), parece existir a necessidade de o aluno também mostrar a sua autonomia e criatividade, complementando aquilo que é ensinado pelo professor através da criação das ligações entre movimentos ou frases de movimento (informação recolhida das entrevistas a: J. Weh, 2016; M. Laranjeira, 2016). O Professor A (entrevista, outubro 13, 2016) refere, ainda, que promove uma liberdade aos alunos para poderem ir descobrindo a consequência de um movimento para outro e a sua repercussão no próprio corpo. Desta forma, os alunos “(...) estão a criar e a ajustar-se a uma situação particular no momento da interpretação do exercício ou do movimento.”. Esta perspetiva vai ao encontro dos processos de transmissão propostos pela coreógrafa indiana Menaka Thakkar, como refere O’Shea (2007), “Because an instructor incurs responsibility for repertoires, including the compilation of phrases, Thakkar suggests from that teaching gives a dancer the opportunity to create movement sequences as part of transmission of conventional items repertoire.” (p.11). Daqui surgem também outras noções relacionadas com a manipulação do movimento no espaço: inverter a ordem dos movimentos/exercícios no espaço e no tempo; alterar dinâmicas e velocidades; alterar ou adaptar linguagens (provindas de outras técnicas ou de repertório); estimular os alunos a usar os conteúdos da aula no encadeamento de uma improvisação, dando-lhes também liberdade para introduzirem outras possibilidades, pois, como afirma Minton (2007), manipular o movimento aprendido permite que a criatividade ocorra dentro de um quadro sólido para que o “desconhecido” criativo seja digerido gradualmente. Neste sentido, Margarida Ferreira (entrevista, dezembro 2, 2016) refere ainda que utiliza a improvisação entre fases da aula, de forma a que o aluno “desligue” do lado formal do ensino da técnica. A este respeito, Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) enfatiza o uso dos domínios criativos, porque considera que isso ajuda os alunos, visto que “(...) as aulas são muito iguais pois são quase sempre transmissão pura.”. Por fim, o Professor B (entrevista, novembro 25, 2016) refere ainda utilizar apenas a improvisação no início da aula como forma de preparar/aquecer o corpo para a aula de técnica. A este propósito, Foster (2002) garante que, para além de muitos bailarinos (nos anos 60) usarem a improvisação “(...) to develop its responsiveness to sudden emotional and other psychological impulses, to

extend its typical range movement, and to forge new interactions with space and with other bodies.” (p.24), também a usavam como forma de aquecimento do corpo, atribuindo múltiplas valências, incluindo o treino e preparação do corpo para a sua ação principal.

Parece existir um conjunto de noções aliadas à criatividade em aula importantes para o domínio técnico e artístico dos alunos, que pode ser diluído o foco em determinadas aulas ou períodos. Existem, então, dois pilares destes princípios: aqueles que apoiam o desenvolvimento psicomotor do aluno e os que, efetivamente, contribuem para a criação ou apresentação de um produto final. A este respeito, não será pertinente pensar a importância da criatividade na aquisição de uma técnica de dança? Será então que a relação que se estabelece na lecionação da técnica não deve estar relacionada diretamente com o mundo do espetáculo? A preocupação dos domínios psicomotores e artísticos não deveria ter o mesmo peso no ensino da dança? O que se procura como produto final? Dependendo do nível de ensino-aprendizagem, o que se entende como produto final? As práticas dentro dos sistemas educativos devem direcionar-se para o que são as práticas profissionais, visto que o objetivo das instituições de ensino secundário, profissional e superior também se direciona para isso. A este propósito, Novack (1990) apresenta o seguinte exemplo, no âmbito do mercado artístico profissional alemão: “In Germany, modern dancers always considered improvisational practices to constitute part of their technical training (...). Yet even in this professional technique, improvisation has still been a part of the training method, not a vehicle for performance.” (p.24). Neste sentido, a autora refere ainda que, “Other professional dancers wishing to add contact improvisation skills to their repertoire of movement could do so more easily, and contact improvisation was treated by many as simply another dance technique.” (Novack, 2010, p.177). Ou seja, se, por um lado, os domínios criativos podem estar individualizados em disciplinas (com objetivos centrados e específicos), por outro, estas abordagens de outras disciplinas, nas técnicas de dança contemporânea, podem ser utilizadas como forma de as relacionar com a expressividade e criatividade. Assim sendo, a interpretação é um reflexo de um processo de incorporação, promotora da capacidade de expressão de determinada ideia ou tema (Preston-Dunlop, 1995; Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010; Fazenda, 2012; Lepecki, 2010; Spaz, 2015). Também através da transdisciplinaridade com estas disciplinas de foro criativo poderá ser possível apoiar o ensino-aprendizagem em todos os ciclos de estudos, privilegiando o processo de comunicação entre o “eu” e a audiência (Roses-Thema, 2007).

A contaminação dos domínios criativos nas aulas de técnicas de dança contemporânea estará, mais uma vez, relacionada com a própria evolução dos métodos e processo de criação coreográfica contemporânea. A necessidade de uma participação ativa do agente é fundamental no panorama atual da dança contemporânea (Fazenda,

2012). Os novos impulsos criados pelas novas direções artísticas das companhias de dança portuguesas concretizaram uma mudança gradual no paradigma da criação/interpretação contemporânea. Desde a “extinta” Companhia Portuguesa de Bailado Contemporânea (CPBC), que numa fase final (estável) foi dirigida por Liliana Mendonça, se começou a perceber essa mudança⁴³. Uma companhia de autor tão vincada pela direção de Vasco Wellemkamp começou também a convidar coreógrafos emergentes (ou com linhas de trabalho díspares) como Clara Andermatt ou Rui Lopes Graça, que, de formas diferentes, apelaram à singularidade do intérprete e à sua participação ativa no processo criativo. Da mesma forma, com a direção de Luísa Taveira na Companhia Nacional de Bailado (CNB), também houve um impulso que rasga não só com as abordagens estéticas da dança como com as abordagens coreográficas mais atuais⁴⁴. “Inicia” com o espetáculo *Uma coisa em forma de assim*, protagonizado por peças de coreógrafos mais e menos vanguardistas, criando um espectro de abordagens que passou por Madalena Victorino ou Francisco Camacho, até Benvindo Fonseca e Vasco Wellemkamp. Esta opção de Luísa Taveira relaciona-se com o espectro *Didático-Democrático* que Buttherworth (2009) estabelece. Estes métodos e processos vão desde a transmissão de movimento, às abordagens colaborativas até aos processos mistos. Abordagens estas que, dependendo do processo utilizado, definem também o *performer* como instrumento, intérprete, contribuinte, criador ou coautor. Estas denominações vão além da estrita discussão que pode existir entre aquilo que é o bailarino e intérprete, que comumente gera um conjunto de dúvidas, até aos professores das escolas artísticas. Mais tarde, já no final da sua direção, Luísa Taveira programa um espetáculo colaborativo – *Morceau de Bravoure* (2016) – entre a CNB e o Teatro Cão Solteiro, para além de todas as parcerias que estabeleceu entre coreógrafos da companhia e o encenador André Teodósio. Esta noção transversal entre aquilo que são as diferentes artes performativas, promove, para além de resultados distintos, uma apropriação de diferentes domínios artísticos com um misto de processos criativos que acompanham a atualidade das práticas. Aparentemente, o auge, ou a quebra da timidez, da pluralidade das práticas surge, em companhias de referência, quase 40 anos depois da ascensão da Nova Dança Portuguesa, que, como Fazenda (2012) refere, “(...) estabelecia um novo interesse pelos elementos da teatralidade – o gesto, a narrativa, o texto, a construção de personagens, a voz (...)” (p.179). Apesar de existir uma tendência para este novo impulso da criação colaborativa,

⁴³ Liliana Mendonça refere em entrevista que “(...) neste momento estamos com uma outra programação. Obviamente que são ventos de mudança. Mas independentemente da programação contemporânea que estamos a arriscar dentro de outras linguagens, de vez em quando temos o prazer de revisar outras peças com as quais tínhamos imenso sucesso (...), mas querendo sempre inovar.” (Companhia Nacional de Bailado, 2009).

⁴⁴ A propósito da renomeação da Luísa Taveira, após 5 anos no cargo de Diretora Artística, o Diário de Notícias afirmava que, “A renomeação de Luísa Taveira é também, assim, um reconhecimento dos esforços de enquadramento da companhia nas tendências artísticas de dança clássica e contemporânea europeia.” (Lusa, 2016).

continuam a ser válidas outras abordagens. No entanto, o encontro de outros métodos e processos de criação vai também estimular a procura de outras formas de treino das capacidades técnicas e artísticas dos alunos. Aliás, a própria tradição académica no ensino da dança em Portugal está bem explanada nos conteúdos, maioritariamente provindos da técnica Graham, que são apresentados nos programas curriculares ou pelos próprios métodos aplicados em aula. Mas será que as escolas preparam os alunos do presente para o futuro?

5.5.3 A estrutura da aula

Ao método que cada professor utiliza ou reutiliza está aliada uma estrutura de aula. A maioria dos programas curriculares refere que a lógica da aula se organiza primeiramente com exercícios de/no chão, seguindo-se exercícios de/no centro e finalizando com deslocações. Contudo, Giguere (2014) refere que a aula se divide em seis partes, nomeadamente aquecimento, exercícios na vertical, exercícios sentados, exercícios de deslocação pelo chão, aprendizagem de sequências de movimento e, por fim, retorno à calma. De uma forma geral, praticamente todos os programas curriculares vão ao encontro da descrição da autora, referindo, além dessas, o aquecimento e relaxamento. Poucos são os programas curriculares que referem estas partes da aula, talvez por as mesmas estarem implícitas, no que pode ser definido como uma aula ou um treino em dança. No entanto, ao longo do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, a estrutura da aula pode vir a ser alterada, no sentido em que pode ir sendo entrosada ou intercalada com a aprendizagem de sequências ou coreografias, aprendizagem de repertórios, exercícios de contacto-improvisação e improvisação, bem como de composição coreográfica (Giguere, 2014). A tendência de aproximar a técnica à prática performativa é visível, especialmente, a partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança. É neste que parece existir uma vincada consolidação de todos os objetivos técnicos e artísticos, materializados através de outras experiências que potenciam um maior conhecimento do corpo como estrutura individual e coletiva. Desta forma, espera-se que

(...) este tipo de métodos e processos de ensino-aprendizagem (através das disciplinas de técnicas de dança, repertório ou composição/criação) promovam aquilo que foi concretizado no passado (através do seu enquadramento histórico-cultural) não só por uma visão estritamente formal, mas também concetual, compreendendo o seu enquadramento atual, nas diferentes sociedades, transpondo-os no tempo com uma visão crítica e autocrítica, como se espera de qualquer futuro artista da era contemporânea. (Fernandes, 2016, p.82)

Apesar da maioria das escolas apresentar o tipo de estrutura enunciada por Giguere (2014), esta aparenta acompanhar todos os níveis de ensino, podendo complexificar-se a

partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança com a inclusão de outras abordagens complementares, aquando de um domínio consciente do corpo e mente. Esta perspetiva acrescenta um treino bilateral entre corpo e mente, contrariando a perspetiva de Love (1997) que afirma:

The method or the details of procedure essential to expertness of execution in any art, science, et., hence manner of performance with reference to such expertness. (...) In the dance, any particular exercise or study used to train the student in the mastery of bodily movements. (p.89)

Ao avançar nos ciclos de estudos, como já foi constatado, podem ser também incluídas componentes criativas. Não havendo qualquer referência ao encadeamento das mesmas, conjectura-se que estas possam ser inseridas ao longo da aula. Abordam-se, frequentemente, após o trabalho segmentado do corpo (se essa segmentação existir). Apesar de existir uma tendência para a utilização de uma estrutura muito ligada ao método de Graham, cada professor poderá adotar aquela que mais se relaciona com as suas técnicas. A lógica assenta em ideais singulares correlacionada com o processo de estruturação do próprio método, e poderá justificar todas as opções tomadas, não só no processo de ensino-aprendizagem como da própria avaliação do mesmo. Mas será que os professores estão claramente cientes dos métodos que adotam ou das opções que tomam na lecionação das técnicas de dança contemporânea ou será fruto apenas de convicções que advêm de uma lógica pessoal em função das experiências e vivências que fruem no seu percurso?

No âmbito dos programas curriculares, existem, no entanto, quatro escolas que não referem a estrutura da aula. Talvez por isso, tendo consciência desta situação, estas escolas não apresentem qualquer opção, mais uma vez, para conferirem aos seus professores uma maior liberdade de atuação dentro das suas aulas ou, simplesmente, por acharem mais viável a descrição dos conteúdos específicos independentemente do tipo de estrutura adotada. Não obstante, é importante respeitar um conjunto de princípios do treino que proporcionarão uma aprendizagem saudável nas práticas que envolvem o corpo. Sendo assim, a estrutura da aula e a sua evolução também irá contribuir para uma formação saudável do ensino da dança. Se as escolas mencionam que os professores utilizam vários métodos no módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, seria também expectável que a estrutura da aula pudesse diferir em função da opção de cada professor ou de cada nível de ensino, como relevam as entrevistas aos professores. A professora Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016), que segue a base do método de Graham, refere que estas técnicas:

Têm, à semelhança da técnica de dança clássica, uma sequência que é fixa e que é mais ou menos *set*. Isso para mim é o grande divisor daquilo que eu considero que são técnicas codificadas e não codificadas. Não quer dizer que as não codificadas não tenham uma sequência lógica, mas aquelas que criaram tradição têm um modelo que é observado e que pode ser apropriado no sentido de eu transformar ligeiramente o exercício; de lhe introduzir variações e de os desmultiplicar.

Esta sequência fixa, referida pela professora, pode prender-se com a estruturação dos exercícios, mas fundamentalmente com a estrutura da aula adotada. A maioria dos professores garante que a estrutura de aula utilizada passa por três fases: uso do chão (estático e/ou com deslocação), centro (estático e/ou com deslocação) e “amplas” deslocações pelo espaço, o que se coaduna com o refletido nos programas curriculares. Esta opção também vai ao encontro de um dos princípios encontrados no que podem ser as técnicas de dança contemporânea, nomeadamente o uso tridimensional do espaço (e consequentemente das mudanças de níveis). Esta estrutura aproxima-se à da aula de técnica Graham (informação recolhida a partir das entrevistas a: I. Rodrigues, 2016; C. Graça, 2016). Esta constatação poderá também estar relacionada com o facto da maioria dos professores usar a técnica Graham como base para a estruturação das suas aulas. Não obstante, por exemplo, Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016), que também se debruça sobre a abordagem de Graham, garante que “(...) nem sempre começo no chão como Martha Graham. Até no que respeita à estrutura desconstruo.”. Para a professora, o importante é que a aula tenha um princípio, meio e fim, como acontece em coreografia. Contudo, considera que é possível fazer variações de exercícios (já estabelecidos) bem como propor outra organização. Esta noção de estrutura, como já referiu Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) anteriormente, contribui também para a categorização daquilo que podem ser as técnicas de dança moderna e contemporânea, como já foi constatado. Certamente que os professores, quando adotam posições relativamente à estrutura da aula, mantêm-se fiéis ao que foi o seu percurso e aprendizagem ou às linguagens que estão mais próximas das suas vivências e experiências (Diehl & Lampert, 2011). Por exemplo, Isabel Ariel (entrevista, novembro 22, 2016) confessa que quando foi convidada para lecionar no Ginásio Escola de Dança e lhe apresentaram uma proposta para lecionar técnica de dança moderna, refletiu que “(...) Graham e Limón estavam fora de questão, por isso quis apostar naquela, que como treino melhor resultou e que mais investi, nomeadamente Cunningham.”. Mais uma vez se constata que as experiências anteriores (de formação e/ou artísticas) dos profissionais são determinantes para a adoção de práticas singulares, como se constatou anteriormente, na explicitação de diferentes (re)interpretações das técnicas de dança contemporânea. Daqui resulta também a opção da professora na estrutura de aula, garantindo que não utiliza o chão, porque Cunningham

também não o fazia, mantendo toda a aula direcionada para a verticalidade (I. Ariel, entrevista, novembro 22, 2016). Esta opção parece também estar relacionada com o facto da construção dos planos de estudos e da distribuição docente contemplarem uma abrangência que promove, nos alunos, outras experiências com outros professores. Isabel Ariel (entrevista, novembro 22, 2016) refere esta importância na existência de um corpo docente eclético nas escolas, acreditando que esta sua opção (o uso dos princípios de Cunningham), em termos metodológicos, veio colmatar uma “falha” nas abordagens às técnicas de dança contemporânea na instituição onde leciona. A este propósito surgem também comentários no que respeita a uma opção da lecionação de aulas da mesma turma por vários professores. Patrícia Cayatte e Ângelo Neto referem que o ideal seria que, à medida que os alunos consolidassem as competências base e que a sua estruturação estivesse sólida, esta opção de uma lecionação partilhada fosse uma mais-valia para os alunos na adaptação a diferentes linguagens ou a compreensão dos conteúdos através de diferentes *links* (informação recolhida a partir das entrevistas a: P. Cayatte, 2016; A. Neto, 2016). No que respeita à prática pedagógica partilhada, Fernandes & Garcia (2015) referem que esta “(...) promove uma maior abrangência na ação e adaptação do movimento a cada intérprete, potenciando a versatilidade e a sua singularidade.” (p.57). Esta constatação parece estar próxima daquilo que o espectro das técnicas de dança contemporânea propõe através das suas múltiplas abordagens. Assim, sendo importantes as diferentes abordagens às técnicas de dança contemporânea no âmbito do ensino artístico, será que é legítimo lecionar conteúdos “impostos” pelas escolas, quando o próprio professor não teve uma experiência relevante no domínio de determinadas técnicas?

Existem, no entanto, outras opções no que respeita à estrutura da aula. Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) garante que a estrutura de aula “(...) está sempre a mudar.”, optando, tal como outros professores, por uma estrutura variável em função das necessidades do dia de trabalho (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Couto, 2016; Professor B, 2016; Professor A, 2016; V. Garcia, 2016). São várias as opções apresentadas por outros professores: começar na vertical; intercalar entre chão e vertical ou manter a estrutura comum, onde podem ser introduzidas deslocações ao final de cada uma das fases; entre outras. Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) também destaca como importante a abordagem tridimensional do espaço, no entanto, foca-se numa abordagem individualizada de cada nível, num plano anual

(...) no 1.º período eu trabalho a verticalidade, eu posso ir ao chão, mas não é o foco, no 2.º período foco apenas no chão, relação com o chão, rolamentos, as quedas no chão, as articulações do corpo nas entradas no solo, trabalho de slides e tudo o que tenha a ver com o chão, no 3.º período é trabalhar as duas fases em simultâneo.

Realmente é possível contornar estéticas e metodologias, no entanto a evolução da aula parece ser o mais importante, independentemente do foco dos professores nos conteúdos ou abordagens que adotam, legitimando assim as suas práticas. Apesar de ser pouco referido, a transversalidade entre outros domínios da dança também é destacada por alguns professores, como já se constatou. Elisabete Magalhães e Mónica Pombo referem-se ao uso da improvisação e de uma parte mais coreográfica na aula (informação recolhida a partir das entrevistas a: E. Magalhães, 2017; M. Pombo, 2017). No mesmo prisma, Isabel Ariel, Inês Negrão e Patrícia Cayatte também enfatizam esta utilização das sequências e variações em alguma parte da aula (informação recolhida a partir das entrevistas a: I. Ariel, 2016; I. Negrão, 2016; P. Cayatte, 2016). Será que a intrusão de componentes da criação e interpretação não aproxima os alunos dos objetivos das técnicas de dança ou será que a aula serve simplesmente para o treino motor do corpo, mas também volitivo, psicológico e técnico?

Não menos importante, é referido por mais de um terço dos professores a importância do aquecimento, da condição física, do alongamento e relaxamento. Curioso é perceber que, aquando da análise dos programas curriculares, foi perceptível a inexistência da referência destas partes da aula, no entanto, no discurso dos professores está bastante presente esta importante componente do treino. Na verdade, são partes fundamentais da aula que introduzem e finalizam qualquer que seja a estrutura “base” de uma aula de técnicas de dança. Estes professores dão uma grande ênfase ao que é o trabalho de condição física dos alunos associado não só à aquisição de competências para a realização de habilidades físicas, como refere Renato Gomes, mas também à prevenção de lesões, como destacam Ana D’Andrea e Iolanda Rodrigues (informação recolhida a partir das entrevistas a R. Gomes, 2016; A. D’Andrea, 2016; I. Rodrigues, 2016). A este respeito Sofia Inácio (entrevista, outubro 11, 2016) refere que o facto de não existir uma disciplina direcionada para a condição física é importante que ela seja “diluída” nas aulas de técnicas de dança, talvez porque a realidade dos alunos que integram atualmente os sistemas de ensino é bastante diferente da de há alguns anos atrás. Neste sentido, Cláudia Santos (entrevista, novembro 14, 2016) garante que

(...) o próprio mundo está a mudar... Temos de ter em conta que antigamente nós subíamos às árvores e só isso fortalecia, agora estão a fortalecer só os dedos num *tablets* ou num vídeo jogo. Mas é precisamente por tudo isto que devemos ter em consideração que temos de insistir mais nessa parte e que é fundamental.

Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016) refere que as opções tomadas no que respeita à estrutura da aula depende muito dos grupos. Neste caso, quando falamos em grupos podemos também remeter-nos para os próprios níveis de ensino ou da própria

homogeneidade ou heterogeneidade técnica e artística dos mesmos. Parece ser importante esta gestão em função das capacidades das turmas em que o professor intervém na programação da aula. Apesar disso, o Professor C (entrevista, dezembro 15, 2016) considera fundamental a heterogeneidade na atualidade da prática artística. Já Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) considera primordial estimular o melhor de cada um dentro deste universo de alunos heterogéneo. Talvez por isso Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) refira que “É fundamental disciplinar o corpo, mas não pode ser apenas numa só técnica.”. Apesar de no universo das entrevistas apenas se falar em heterogeneidade em termos técnicos e artísticos, no contexto do ensino profissional⁴⁵ e superior, esta realidade também está presente no mercado artístico profissional (informação recolhida a partir das entrevistas a: Professor C, 2016; V. Garcia, 2016), pois:

Uma das premissas que definem a dança contemporânea, neste momento, é a ideia de que é possível sermos todos diferentes, mas executarmos todos a mesma coisa. Estamos todos a executar a mesma coisa no mesmo tempo, mas de formas diferentes. Ou seja, cada um tem a sua “voz” dentro do universo que é de todos. (V. Garcia, entrevista, outubro 10, 2016)

Não obstante, é fundamental criar estratégias para a lecionação em grupos heterogéneos, de forma a que a progressão de todos os elementos seja equilibrada. Sofia Inácio (entrevista, outubro 11, 2016) refere que esta heterogeneidade em termos da motricidade acompanha o Curso Básico de Dança e, por isso, é fundamental o desenvolvimento assertivo da condição física. Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) apresenta uma perspetiva no contexto do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, referindo que a estratégia que adotou consistia no foco (porque muitos dos alunos que integram o 1.º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea vêm com poucas bases) de um tipo de abordagem técnica por cada ano. No entanto, garante que, após avaliação, a melhor opção foi dividir todo o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea por níveis, ou seja:

Esta divisão de níveis fá-los também aprenderem com toda a gente quer estejam no 10.º ano ou no 12.º ano. Um aluno que não sabe nada e outro que seja mais fraco, mas que já saiba algo podem sempre aprender algo novo. E a visão de algo “fresco” é muito bom para quem tem muitos anos de dança. Com isto acabam por ser um exemplo uns para os outros e potencia a existência de entreajuda entre os alunos dos três anos.

⁴⁵ É de relembrar que na análise dos questionários se constatou que as escolas de ensino profissional consideravam, maioritariamente, que as suas turmas eram homogéneas, o que não se coaduna com as opiniões dos professores deste tipo de ensino na análise das entrevistas.

Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) apresenta outra perspetiva no âmbito do curso profissional. Garante que quem vem com uma formação mais direcionada para a técnica de dança clássica tem de a “esquecer” e apostar mais na questão da respiração para deixar ceder determinadas tensões. Para isso, a professora garante que a improvisação é uma ferramenta importante neste novo processo de adaptação ao corpo. “É ‘vomitar’ o movimento cá para fora sem pensar! (...). É fundamental disciplinar o corpo, mas não pode ser apenas numa só técnica.” (E. Magalhães, entrevista, janeiro 24, 2017). Por fim, Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016), professora no ensino superior, garante que gerir as diferenças na turma proporciona uma constante adaptação por parte do professor: “Eu não consigo fazer só o que está planeado, vou improvisado um pouco e variando o plano de estrutura da aula.” (C. Lima, entrevista, novembro 4, 2016). Para esta professora universitária, o importante é que a aula tenha uma sequência progressiva. Há aulas onde dá mais atenção aos detalhes; outras que aposta na simplicidade e em exercícios mais lentos; outras vai mais rápido criando também desafios aos alunos, porque “Muitas vezes são as pessoas que têm mais experiência que vão puxando as outras. Por vezes, até utilizo essas pessoas como exemplo, assumindo que têm mais capacidade nisto ou naquilo e que podem ajudar as outras.” (C. Lima, entrevista, novembro 4, 2016). Esta perspetiva vai ao encontro do que a professora Inês Negrão referiu anteriormente. De uma forma geral, estas professoras acreditam que esta gestão é intuitiva e gerida em função de cada momento.

Tendo em conta esta perspetiva, será que a homogeneidade técnica e artística, almejada pelas escolas na seleção dos seus candidatos, está de acordo com o que atualmente o mercado de trabalho procura? Será que a importância desta homogeneidade se vai perdendo com o avançar dos ciclos de estudos? Será então, que no ensino profissional e superior faz sentido existir uma divisão por níveis, no âmbito das técnicas de dança contemporânea? Para além desta condicionante, no que respeita à própria gestão da aula, existem outras também referidas por outros professores. Paula Moreno (entrevista, janeiro 24, 2017) refere que esta gestão também está relacionada com outros fatores, nomeadamente: “Dependendo da altura do ano inverno/verão, (...) se é a primeira aula do dia ou a última (...).”. Ou seja, a garantia de uma estrutura fixa de aula parece não se prender apenas com o método que serve de base, mas sim de um conjunto de condições que se relacionam também com o ambiente e com a forma como cada escola organiza os seus planos de estudos e as suas cargas horárias. Esta constatação vai ao encontro do que se averiguou na análise dos questionários, quando se analisou as tipologias e regimes de ensino e as condicionantes/consequências que poderão advir de cada um deles.

6. Os programas curriculares

Importa referir primeiramente que a terminologia adotada – Programa Curricular – surge com diferentes designações, consoante a instituição de ensino, podendo ser denominado como: “Programa da Disciplina”, “Planificação da Disciplina”, “Planificação Curricular”, “Projeto de Formação”, “Conteúdos Programáticos” ou, ainda, de “Ficha de Unidade Curricular”. A diferença terminológica poderá estar correlacionada com as diferentes tipologias de ensino e com a própria legislação que os regula. Para além disso, constata-se que não existe uma estrutura ou modelo base para a elaboração dos programas curriculares, visto que são notórias as diferenças nos documentos analisados. Esta dissemelhança pode ser justificada, no que diz respeito ao Ensino Artístico Especializado, pela autonomia pedagógica atribuída às escolas de ensino particular e cooperativo pela Portaria n.º 59/2014 de 7 de março. Ou seja, atualmente, cabe às escolas elaborar livremente os seus programas curriculares e incluírem neles o que acharem fundamental. A este respeito, Fernandes, Ó & Ferreira (2007), num estudo de avaliação do ensino artístico especializado, apresentam, como fragilidade destes sistemas de ensino, a parca atualização dos programas curriculares, bem como a forma como são elaborados referindo:

Na ausência de um verdadeiro currículo proposto a nível nacional e perante o facto de os programas das diferentes disciplinas da Música e da Dança serem, em muitos casos, da autoria de cada um dos seus professores e, noutros casos, meras listas de obras que vigoram desde os anos 30 do século passado, parece que se imporia algum tipo de acompanhamento e de avaliação do que se está realmente a passar em termos pedagógicos e didáticos. (p.20)

No ensino superior, as escolas seguem um conjunto de regras estabelecidas pela tutela, por cada instituição e respetiva unidade orgânica, havendo assim um conjunto de tópicos específicos que devem enquadrar os seus programas curriculares. Constata-se que quatro das escolas mais antigas do Ensino Artístico Especializado (de ensino particular e cooperativo) baseiam-se num modelo particular para apresentação dos seus programas curriculares. Estas foram algumas das escolas que estiveram inseridas, ao abrigo do Despacho n.º 25549/99 de 27 de dezembro, nos períodos de experiência pedagógica. A este respeito Fernandes, Ó & Ferreira (2007) referem que este período “(...) arrancou sem que o seu currículo estivesse verdadeiramente definido, particularmente no que se refere aos objectivos pedagógicos, às competências a desenvolver, aos programas, ao regime de avaliação dos alunos e ao processo de certificação.” (p.88). Mais adiantam que “As escolas praticamente não trabalharam em conjunto e deste modo não houve partilha de conhecimentos que pudessem ter enriquecido e melhorado sensivelmente a experiência.”

(p.89), o que se coaduna com os escassos programas curriculares que não evidenciam esta partilha. Como se constatou, no período entre 1999-2005, abriram oito novas escolas desta natureza e apenas quatro evidenciam (nos seus programas curriculares) um trabalho em rede para o sistema de Ensino Artístico Especializado. Provavelmente, as diferenças substanciais nas opções curriculares destas escolas poderão evidenciar visões próprias, caracterizadas pelos contextos educativos e pelos ambientes sociais e culturais onde as instituições se inserem. Como se viu, por um lado, poderá ser também o contexto geográfico, social e económico a contribuir para a homogeneidade e heterogeneidade técnica e artística dos seus alunos, por outro, as questões aliadas às missões e visões das instituições.

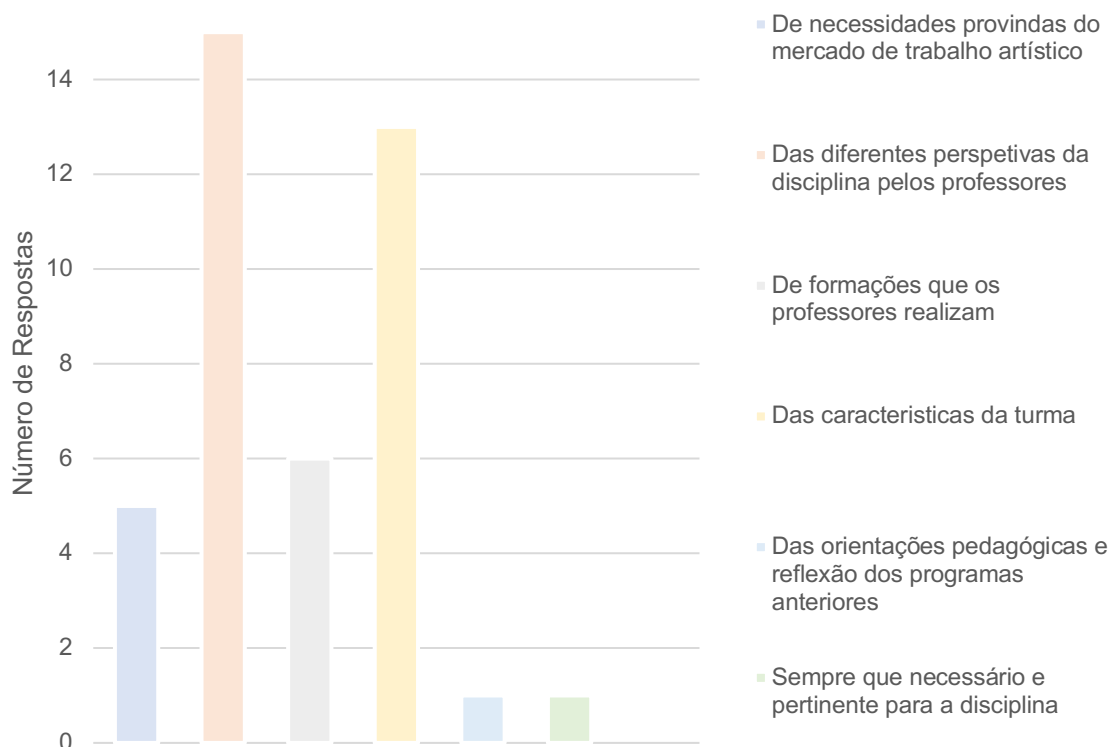
Os programas curriculares deverão elencar cronologicamente⁴⁶ os conteúdos, objetivos, competências, metodologias e avaliação dos alunos. Constatou-se, assim, que as maiores razões para as atualizações dos programas do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* vêm, por um lado, pelas diferentes perspetivas da disciplina pelos professores e, por outro, das características das turmas, como se observa na Figura 12. Ou seja, o confronto entre a visão de cada escola, o tipo de competências a desenvolver e de corpo que se quer vir a formar aproximam-se não só das diferentes características dos alunos como também das diferentes perspetivas dos professores. Reafirma-se, assim, que os professores de técnicas de dança contemporânea são também heterogéneos no que respeita às suas experiências e formações, com interesse por uma procura constante de formações continuadas e superiores para poderem atualizar as suas práticas, como já foi constatado com o traçar do seu perfil. Desta forma, concorda-se com a posição de Diehl & Lampert (2011) quando afirma que a ação de um professor não pode ser considerada menor por adotar técnica pura aliada a um estilo particular ou por adotar práticas contemporâneas que tenham reformulado e reestruturado as tradições do passado, pois ambos são importantes para o ensino-aprendizagem da dança e devem ser articulados e doseados ao longo de todo o percurso académico do aluno. É a valorização e as mais-valias de cada prática que potenciam também o diálogo e a partilha entre cada profissional, de forma a que exista progressivamente uma evolução nas formas de pensar e agir no ato pedagógico.

Estas constantes mutações aparentes nas técnicas de dança contemporânea traduzem-se, desta forma, em professores familiarizados com a práxis contemporânea que levaram (ou levarão) à atualização das suas práticas. Apesar disso, as seis respostas que vão ao encontro de atualizações provindas de formações que os professores tenham

⁴⁶ Dos programas curriculares analisados aferiu-se que no Ensino Artístico Especializado apresentam uma divisão por ciclos de estudos ou por anos curriculares. No caso do ensino superior, para cada semestre surge uma ficha de unidade curricular.

realizado são escassas no universo das escolas inquiridas, contudo, na análise das entrevistas foi aferido que estas são importantes nas influências metodológicas dos professores. No entanto, este reflexo também poderá estar presente nos programas curriculares que constroem, valorizando as experiências provindas das suas formações, bem como das características de cada turma, como ilustra a Figura 12.

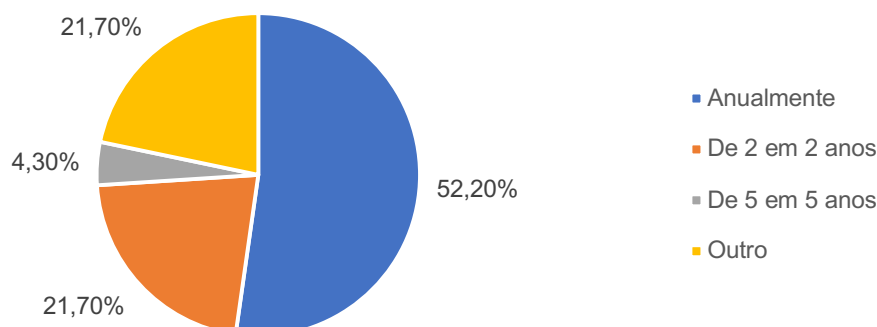
Figura 12 - Motivo para a atualização dos programas de Técnicas de Dança Contemporânea



Com o passar dos anos, a sociedade também tem sofrido as suas mutações. As crianças que ingressavam há décadas atrás são diferentes das da atualidade, porque há uma contínua evolução social e cultural. Provavelmente, as dificuldades dos professores também se centram neste factor. Nascimento (2010) referia duas vertentes principais: “(...) a que diz respeito ao corpo (condições físicas, selecção e preparação física) e a que diz respeito a factores psicológicos e comportamentais (concentração, atitude e objectivos).” (p.319). A este propósito, a professora Sandra Correia (entrevista, outubro 10, 2016) refere que tem constatado nos alunos mais jovens “(...) a motricidade tem tido vindo a mudar – os alunos têm mais dificuldade em rebolar no chão, magoam-se mais facilmente, ou queixam-se mais frequentemente.”. Para além disso, afirma ainda que o nível de atenção e concentração dos alunos aparenta ser mais curto em comparação com há uns anos atrás. Certamente que estes fatores continuarão a estar presentes nos sistemas de ensino e, por isso, também a atualização dos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea* deverá

ser, maioritariamente, realizada anualmente como se constata na Figura 13. São também os professores (ou departamentos específicos das áreas) do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, juntamente com as direções/coordenações pedagógicas, que promovem essa atualização, visto que a prática de quem leciona deverá estar correlacionada com a missão e visão dos estabelecimentos de ensino.

Figura 13 - Regularidade na atualização dos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea*



Este contributo, muitas vezes centrado não só nas distintas experiências dos professores, mas também nas diferentes gerações, potenciará um maior crescimento da prática, do conhecimento e, conseqüentemente, do usufruto retirado pelos alunos a cada ciclo de formação. Será assim esta partilha entre professores, escolas e profissionais que levará a “bom porto” as diferentes opções de cada escola. A este respeito, Mariana Aguiar (entrevista, outubro 18, 2016), diretora pedagógica do Conservatório Regional Silva Marques, refere que o primeiro programa que elaborou “(...) foi uma adaptação de uma partilha da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, que tinha sido uma partilha da Escola de Dança do Orfeão de Leiria. No fundo, fomos buscar uns aos outros e vamos ajudando-nos a criar este tipo de documento.”. Apesar de se conjecturar que os resultados possam ser diferentes, não significa que cada opção não seja válida, desde que seja sustentada por práticas conscientes não só nos domínios do corpo, mas também nos domínios artísticos e criativos provindos do passado e do presente, como se constatou através das perspetivas de Diehl & Lampert (2011), Klein & Noeth (2011), Vieira (2011) e Pouillaude (2017). Para além das questões relacionadas com o corpo docente, são também expressivas as motivações que passam pelo tipo de turmas e pela qualidade técnica e artística dos alunos. A gestão dos objetivos do módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* a par com as competências que se pretendem desenvolver é, como se constatou, diferente, em função: da progressão dos grupos/turmas, da homogeneidade e heterogeneidade técnica e artística dentro da aula, mas também pelo funcionamento da

aula e gestão das diferentes personalidades dos alunos. Portanto, estas atualizações poderão ir ao encontro não só de novas ferramentas trazidas pelos professores, mas também ao ajuste de conteúdos técnicos e artísticos, adequando-os ao desempenho dos alunos.

Apesar de não existir um “guia” para a elaboração de programas curriculares, o *website* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (2017) disponibiliza alguns “(...) no sentido de colmatar a extrema necessidade que nos tem sido manifestada por algumas escolas (...)”. Este modelo⁴⁷ é “seguido”, como já foi referido, por quatro escolas do Ensino Artístico Especializado. Este apresenta a seguinte estrutura: uma primeira parte denominada *Introdução e Apresentação* que inclui: *Finalidades, Objetivos, Competências, Visão Geral dos Conteúdos, Sugestões Metodológicas, Recursos e Avaliação*; uma segunda parte denominada como *Desenvolvimento do Programa* que especifica os conteúdos a lecionar e, por fim, apresenta a bibliografia de referência. Em função da estrutura de programa sugerida pela ANQEP (2017), adaptada em função das necessidades para este estudo, foi necessário perceber se estes a “respeitavam” ou se propunham outra estrutura, para que permitissem uma análise global dos documentos. A Tabela 30 apresenta o número de programas curriculares disponibilizados pelas escolas e os respetivos ciclos de estudos.

Tabela 30 – Programas curriculares disponibilizados pelas escolas artísticas

Ciclo de estudos	Número de Programas Curriculares
Curso de Iniciação à Dança (1.º ciclo)	0
Curso Básico de Dança (2.º ciclo)	10
Curso Básico de Dança (3.º ciclo)	11
Curso Secundário de Dança	3
Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea	0
Curso de Licenciatura em Dança	2

Para aferir a existência de cada um dos itens dos programas curriculares sugeridos no *website* da ANQEP, apresenta-se a Tabela 31, que ilustra quais os itens incluídos pelas escolas nos programas do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*. Apesar de alguns dos programas curriculares não seccionarem da mesma forma cada um dos itens⁴⁸, serão incluídos em cada secção quando referidos, independentemente da estrutura adotada. Se, por um lado, se pretende apurar cada realidade, por outro, pretende-se dar

⁴⁷ É importante referir que este modelo parece ser o *standard* utilizado pelas escolas de ensino regular (do ensino básico ao secundário) tuteladas pelo Estado português.

⁴⁸ O ensino superior, como já se constatou, tem uma organização das fichas de unidade curricular específica, no entanto, vamos considerá-las na análise tendo em conta que poderão apresentar similitudes e diferenças importantes para reflexão.

uma visão global das opções de cada escola na elaboração de programas curriculares. Apesar de ser ambiciosa esta tentativa de sistematizar as abordagens de todos os ciclos de estudos, podendo assim perder-se especificidades em cada um deles, considera-se fundamental que este pensamento sobre o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea seja realizado da base até ao topo. Assim, a visão geral do que se pratica na articulação vertical entre os ciclos de estudos poderá potenciar reflexões entre o que se pretende ao longo da evolução do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea e o que poderá (ou não) ser alterado no presente e no futuro.

Para além das diferenças substanciais apresentadas em cada um dos programas curriculares, é também uma problemática o facto de muitas das escolas não facultarem o acesso a este tipo de documentos pedagógicos. A este propósito, é importante referir que apenas 15 escolas cederam os seus programas curriculares, para consulta e análise. Se, por um lado, a justificação poderá ser a natureza privada dos documentos, por outro, poderá estar correlacionado com a falta de partilha e cooperação entre as escolas, evidenciado por Fernandes, Ó & Ferreira (2007), aquando do balanço realizado sobre a experiência pedagógica. Desta forma, aparentam ter sido criados universos fechados com opções pedagógicas que se cingem a cada escola, inviabilizando uma análise e avaliação conjunta das opções tomadas. Assim, considera-se que isto pode ser um impedimento para um crescimento conjunto e uma dinâmica de grupo tão importante em minorias, como é o ensino artístico da dança. A Tabela 31 sintetiza a vasta diversidade na inclusão de todos os itens sugeridos pela ANQEP, nos programas do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*.

Genericamente, os programas curriculares parecem servir fundamentalmente para descrição de conteúdos lecionados para cada ano curricular, no entanto, existem alguns que clarificam certos itens apresentados anteriormente. A maioria dos programas curriculares reflete acima de tudo uma descrição exaustiva de conteúdos técnicos provindos do método de Graham. Apenas uma das escolas (5) não apresenta conteúdos específicos, sendo que todas as outras manifestam essa necessidade. É de destacar que quatro escolas (2, 6, 7 e 10) correspondem na totalidade a todos os itens em análise. Apenas uma escola (12) vincula cerca de 25% dos itens e três (1, 8 e 9) pouco mais de 40%. Estranhamente, oito escolas não apresentam, nos seus programas curriculares, competências a desenvolver pelos alunos (3, 4, 8, 9, 11, 12, 14 e 15) e uma destas (11), nem objetivos nem competências. De ressaltar que apenas uma escola não apresenta conteúdos específicos, o que reforça o que foi dito, nomeadamente de estarem os programas curriculares essencialmente baseados nos conteúdos a transmitir e que, indiretamente, não é coerente com a não definição de competências. Não obstante, se

tratarem de escolas, é também um pouco estranho constatar-se a ausência da explicação da avaliação em quatro escolas (1, 4, 9 e 12).

Tabela 31 - Síntese dos programas curriculares

Escola		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%
Ítems																	
INTRODUÇÃO																	40%
APRESENTAÇÃO	Finalidades																47%
	Objetivos																93%
	Competências																47%
	Visão Geral dos Conteúdos																53%
	Sugestão Metodológica																73%
	Recursos materiais																40%
	Avaliação																73%
DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMA	Conteúdos Específicos																93%
	Estrutura da Aula																73%
	Divisão por Níveis																100%
BIBLIOGRAFIA																	47%
%		42%	100%	50%	33%	83%	100%	100%	42%	42%	100%	33%	25%	83%	67%	67%	

Legenda:



Incluído nos programas



Não incluído nos programas

A estruturação dos programas curriculares parece ir ao encontro do que cada escola acha fundamental na inclusão nestes documentos, logo, a importância dos mesmos é relativa, apesar de obrigatória e de carácter legal. A este respeito, Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) refere que “Nenhuma das escolas diz que tenho de fazer exatamente o que está no programa. Há um programa que é um guia, mas a abordagem é um pouco pessoal. Acho que essa liberdade também é importante.”. Contudo, há que existir uma clareza naquilo que é importante estruturar para o ensino da dança, ponderando

os objetivos, competências, conteúdos em função da articulação vertical dos ciclos de estudos e das características dos alunos. A estrutura “proposta” pela ANQEP não é consensual (nem tem de ser) para todas, como é possível perceber pela análise da Tabela 31. No sentido de esclarecer a estrutura dos programas curriculares elaborados pelas escolas, parece ser importante uma maior clarificação sobre alguns dos itens evidenciados. Apesar disso, a base dos programas curriculares estabelecida pela ANQEP parece ser adequada para um documento orientador. Este procura esclarecer as especificidades das disciplinas/módulos, visto que a lógica sequencial apresentada garante uma compreensão das opções curriculares e da justificação das mesmas que, posteriormente, serão importantes para os professores e alunos, como constatado por Erkert (2003). Seguidamente, serão clarificados alguns tópicos dos programas curriculares (objetivos e competências, conteúdos e avaliação, sendo que já foram sendo esclarecidos os métodos e a estrutura de aula) que podem sustentar o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Consideram-se estes pontos fundamentais para esta análise, visto englobarem do ponto de vista das escolas e dos professores uma sistematização da intervenção (ensino) e do impacto (aprendizagem).

Numa primeira parte – *Introdução* – pretende-se fazer um enquadramento das práticas de dança, nomeadamente das técnicas de dança contemporânea e, em particular, na sua inclusão nas tipologias e regimes de ensino estabelecidos pela tutela. Apenas oito escolas apresentam este item, parecendo não ser importante para estas a inclusão do mesmo nos seus programas curriculares. Nesta primeira parte são contextualizadas as práticas de dança, sendo que a maioria não se foca nas especificidades das técnicas de dança contemporânea. São apresentadas de forma genérica as opções curriculares correlacionadas com as visões de cada escola e a sua função no tipo e regime de ensino que lecionam. Já na *Apresentação* surge outro dos itens referido por menos em metade das escolas, nomeadamente *Finalidades*. A maioria das escolas que o apresenta, parece estabelecer um conjunto de tópicos relacionados com os objetivos gerais para o ensino de dança que podem ser transversais a qualquer disciplina da mesma natureza. Estes aparentam ir ao encontro (em quase todos os casos) do que o ensino artístico português procura promover: uma educação estética através da formação de profissionais da dança com sentido crítico e analítico apurado. Apesar de poucos, certos tópicos aproximam-se de algumas especificidades das técnicas de dança contemporânea. Todavia, existe apenas uma escola que especifica estas finalidades para as técnicas de dança contemporânea, remetendo-as, genericamente, para a descrição dos objetivos propostos para cada nível de ensino, o que nos parece fazer sentido, tendo em conta que cada programa deve ser específico de cada módulo ou disciplina. Fazendo uma análise global da redação deste item, não parece ser claro se estas *Finalidades* procuram um enquadramento dos objetivos

gerais dos próprios cursos ou se procuram estabelecer os objetivos gerais do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*. O que aparenta ser comum a todos os programas curriculares do Ensino Artístico Especializado⁴⁹ é a divisão por níveis (ciclos de estudos) e subníveis (anos curriculares) de ensino, adotando uma progressão no ensino-aprendizagem, que parece ser sintomático com o objetivo de traçar um percurso evolutivo para os alunos. Estes níveis são, maioritariamente, estabelecidos pelos diferentes ciclos de estudos e estão refletidos nos programas curriculares, em particular, nos objetivos e competências. Já os conteúdos específicos estão divididos por anos curriculares. Esta divisão está correlacionada com a própria estrutura do ensino português e, particularmente, com a estrutura do ensino artístico, que tal como o ensino regular pode acompanhar os alunos desde o Curso de Iniciação à Dança até aos cursos profissionais e superiores. Não obstante, os únicos cursos que preveem uma progressão lógica em termos curriculares são o ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário, ambos denominados como cursos de Ensino Artístico Especializado. Existe, assim, uma importância que é destacada nos programas curriculares com esta divisão naquilo que é a progressão dos cursos de ensino de dança. No entanto, cada escola, em função do seu plano de estudos e do número de aulas distribuídas no plano curricular, fará também as suas opções. Neste sentido, a progressão a cada nível de ensino é diferente de escola para escola, ou seja, não parece ser tão linear a evolução de um aluno do ensino artístico, comparativamente, por exemplo, com as disciplinas do ensino regular (Português, Matemática, etc.), o que reforça a análise dos questionários no que diz respeito ao número de aulas semanais. Para além disso, como já se constatou, também na análise dos questionários, não existem precedências na frequência de cada regime de ensino, desde o ensino básico ao superior, pois valorizam-se assim as práticas dos candidatos e avaliação *in loco* das suas experiências (através de provas específicas), independentemente de terem estado ou não inseridos nestes regimes de ensino. Mais ainda se constatou que o contexto de cada instituição e, consequentemente, o tipo de candidatos pode influenciar a progressão do ensino-aprendizagem. A este respeito, Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017), que lecionou em diferentes escolas de Ensino Artístico Especializado, refere que “(...) todas as escolas têm níveis e focos completamente diferentes.”. Mais adianta, a título de exemplo, que “(..) às vezes, um nível elementar começando no 1.º ano ou num 3.º ano do Curso Básico de Dança não tem diferença nenhuma.” (M. Deville, entrevista, janeiro 11, 2017). No entanto, existe algo que separa todas estas instituições, nomeadamente a faixa etária dos seus

⁴⁹ O ensino superior apresenta-se como uma exceção, visto que a sua organização se divide em semestres. Não obstante, não apresentam uma subdivisão por níveis e a evolução dos objetivos parece ser nula, como poderá ser constatado mais à frente. Isto pode estar relacionado com as características dos alunos, que, como se constatou pela análise dos questionários e pelas afirmações de Mendo (2007), são heterógenas.

alunos. Esta está intimamente ligada aos processos de desenvolvimento físicos e intelectuais dos alunos. Será certamente diferente a capacidade de formação/"formatação" de um corpo aos 9 anos e aos 18 anos, como se constatou através de Tavares et. al. 2007, Meyer (2010), Michael & Simmel (2014) e Krasnow & Wilmerding (2015). O intenso treino do corpo trará, sem dúvida, modificações psicomotoras em qualquer idade, no entanto, a abordagem à técnica em corpos anatomicamente em formação e/ou formados poderá ter de ser diferente. Neste seguimento, Erkert (2003) refere:

Beginning dancers emulate the playfulness and curiosity of a child. Intermediate students spend a bulk of their time learning the though skills of technique, repetition and discipline. (...) The adulthood arrives, and advanced dancers must make a personal choice about how they will use their newfound skills. (p.27)

Mas será que um nível iniciante será apenas instaurado enquanto criança? Se não existe um regime de precedência de que forma é que se colmatam as ausências de formação anterior e de que forma se pode gerir o ensino-aprendizagem dos alunos?

6.1 Os objetivos e competências

Os objetivos delineados pelas escolas estão na totalidade enunciados por ciclos de estudos. É de referir que estes objetivos, em vários casos estão equacionados de duas perspetivas. Se, por um lado, "Estimular a singularidade de cada aluno" parece estar relacionado com o ponto de vista do professor, por sua vez, "Adquirir consciência corporal" é um objetivo a alcançar pelo aluno. Talvez esta questão se possa justificar através do perfil e experiências dos professores e/ou pelo tipo de práticas que adotam. A este respeito, Haggod (2008) valoriza esta "interação" entre a componente artística e a componente pedagógica. Ambas devem coexistir dentro dos sistemas educativos, para que o ensino-aprendizagem possa garantir este equilíbrio. Acreditando nas mais-valias de uma prática artística em dança, para a ação pedagógica é possível afirmar que deve existir uma interação constante entre o artista profissional e os professores das escolas, dentro e fora de campo. Se, por um lado, os artistas podem e devem falar da dança como uma forma de arte, os professores devem-na correlacionar com a ação metodológica e didática. É, então, o interesse em experienciar e estudar as novas abordagens vindas do lado artístico e do pedagógico que promove uma melhoria no ensino-aprendizagem, ponderando, equacionando e aplicando também filosofias e princípios sobre uma matéria chave.

6.1.1 Curso Básico de Dança (2º ciclo)

Numa perspetiva direcionada para cada nível de ensino constata-se (confrontar Apêndice 15) que, no Curso Básico de Dança (2º ciclo) existe um maior foco, por parte de todas as escolas, nas capacidades motoras condicionais e coordenativas, na consciência

corporal, memorização e noções de espaço e tempo. Já no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho era referido que “No ensino da dança ao nível preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-á o curso geral de dança, o qual visa a aquisição pelo aluno das bases gerais do vocabulário e das técnicas de dança”, reforçando o uso deste tipo de capacidades neste ciclo de estudos.

Sendo, o 2.º ciclo a primeira parte do Curso Básico de Dança, pode ser importante refletir sobre as competências básicas do ensino de dança, nomeadamente os domínios de corpo, espaço e tempo, essenciais para uma consciencialização e incorporação da dança e a sua relação com o meio. Muitas destas competências base estão ligadas aos métodos de análise de movimento de Laban/Bartenieff, que continuam a ser muito utilizados por diferentes profissionais (artistas e professores) para fornecer um vocabulário comum, percebendo como o corpo humano se move tanto no contexto da vida quotidiana como no contexto da dança, encontrando similitudes (Giguere, 2014). Podendo ser a análise do movimento de Laban/Bartenieff recorrente tanto na dança como no quotidiano, esta opção parece assegurar os princípios base do ensino da dança nestas idades, visto que as dividem em corpo, espaço, energia e relação (Giguere, 2014). O que a legislação referia como “as bases gerais do vocabulário em dança” poderá estar relacionado com a terminologia da dança associada aos conteúdos basilares bem como a sua relação com as competências que são desenvolvidas através dos exercícios da aula. Ou seja, parece existir uma necessidade da aquisição não só de bases centradas na consciência do movimento, do vocabulário específico utilizado nas técnicas de dança, mas também na aquisição de competências psicomotoras fundamentais à prática da dança. Erkert (2003) refere que as crianças que iniciam a prática em técnicas de dança contemporânea

(...) revisit the three beginning coordination patterns practiced as a baby; homologous; homolateral, and contralateral. They run and skip and enjoy their physicality. They improvise. Subtle details are not relevant. They build their musculature, working on strength and stretch. They work in simple rhythms, learning to get on the beat and know what a beat is. (pp.27-28)

Portanto, a procura do conhecimento mais profundo sobre as capacidades psicomotoras é, neste ciclo de estudos, fundamental. Usar as potencialidades do corpo e desenvolver um conjunto de competências através de um treino muito mais “mecânico” do que artístico. Parece, assim, que existe, numa primeira fase, a necessidade do conhecimento e desenvolvimento das capacidades do corpo, para numa fase posterior o corpo poder dialogar com o vocabulário que lhe fora impresso.

Como já se constatou na análise dos questionários, a maioria das escolas refere que adota vários métodos no ensino das técnicas de dança contemporânea.

Relativamente, a esta opção, é também reflexo nos programas curriculares a importância dada à aquisição de diferentes vocabulários de movimento, linguagens técnicas e consciência de movimento. A par com esta noção, estão também os objetivos direcionados para a interpretação, visto que com um maior número de possibilidades de movimento são também mais ricas as formas de comunicação, pois “(...) O impacto do gesto expressivo está no enfatizar as unidades estruturais da Dança nomeadamente, o Espaço, Tempo e dinâmicas de modo a que seja na interpretação (...) que se consegue delimitar a identidade da Dança.” (Batalha & Xarez, 1999, p.73). Sendo a dança uma expressão artística, está inerente esta noção de comunicação através de espetáculos e apresentações públicas, por isso, torna-se fundamental no que pode ser o produto final do ensino-aprendizagem em dança. A este respeito, Buckroyd (2000) refere que, “Class may well be not only the experience of learning to dance, but also the principal experience of dancing.” (p.69), no entanto, parece ser inevitável, primeiramente, conhecer o corpo e saber como funciona para, posteriormente, compreender de que forma se poderá expressar através do vocabulário que é aprendido em aula. Talvez por isso, a maioria das escolas refira de forma descritiva esta necessidade da aquisição das competências psicomotoras, pois estão relacionadas também com aquilo que são as fases do desenvolvimento humano.

São poucas as escolas que referem objetivos direcionados para a compreensão e aprendizagem de vocabulário e terminologia específica da dança contemporânea. Apesar de ser pouco referido, a identificação do vocabulário de movimento parece ser importante para as escolas, visto que todas elas quando nomeiam os conteúdos específicos adotam terminologias de técnicas de dança. Para Gibbons (2007), os professores de dança devem analisar e articular o movimento verbalmente, tanto em termos artísticos (qualidades de movimento) como em termos da motricidade (anatômicos/cinesiológicos). Adianta ainda que ter um vocabulário claro e consistente para comunicar o movimento aos alunos é fundamental, independentemente da terminologia que adotam. Para além da questão pedagógica invocada pelo autor, existe também uma tradição que passa por um vocabulário universal da dança, que nas técnicas de dança contemporânea está menos definido, como poderá ser constatado mais à frente.

São também poucas as escolas que referem, neste ciclo de estudos, a importância da relação das técnicas de dança contemporânea com disciplinas criativas e transversais a outras áreas artísticas. Assim, podendo ser a dança contemporânea um conjunto de manifestações técnicas e artísticas, a sua abordagem plural, desde os níveis mais básicos, pode ser fundamental considerar para o que podem ser os princípios específicos das técnicas de dança contemporânea. Para Adams (2005), após experienciar nas suas aulas de técnicas de dança contemporânea com um foco sobre cruzamentos disciplinares,

considera que existe, atualmente, uma reestruturação da ideia de aula de técnicas de dança contemporânea.

Correlacionado aos objetivos estabelecidos nos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea* aliam-se, em alguns casos, competências que os alunos devem dominar. Para as escolas que têm na sua oferta curricular o 2.º ciclo do Curso Básico de Dança parece existir um grande foco em conhecer, demonstrar e desenvolver um conjunto de domínios psicomotores como: flexibilidade, coordenação, resistência, memorização, postura, peso, controlo, perceção espacial e temporal. Para além disso, é destacado: o uso das dinâmicas e qualidades de movimento; equilíbrio/desequilíbrio; o uso de diferentes superfícies de contacto e noções de forma, torção, rotação, contração e relaxamento. Em relação com todos estes objetivos aliam-se outros objetivos direcionados para as componentes artísticas como a musicalidade e a interpretação. Todos estes domínios psicomotores são também referidos como conteúdos gerais a serem desenvolvidos ao longo da formação em dança. Se, por um lado, se procura uma solidez na mecânica dos exercícios, por outro, é preciso garantir o carácter artístico do movimento, ou seja, à expressividade do movimento, que poderá estar correlacionado com a respiração, com a relação com a música e, conseqüentemente, com o uso das dinâmicas. É esta combinação entre o movimento “mecânico” e o movimento expressivo que pensamos garantir a eficácia posterior no processo de comunicação através das artes, pois, como refere Gibbons (2007) ensinar dança envolve muito mais do que uma mera transmissão de passos, lamentando ainda que o ensino da dança, em termos artísticos, ainda se direcionada bastante para a aprendizagem de passos e coreografias para uma determinada música. Dragon (2015) partilha a mesma opinião referindo que, atualmente, no ensino-aprendizagem da dança, os alunos são pouco informados pelos professores das origens, propósitos ou filosofias de cada método.

Embora estas competências artísticas possam estar patentes e serem transversais a todas as técnicas de dança, destaca-se, no entanto, algumas que se direcionam para alguns princípios das técnicas de dança contemporânea, como o uso do tronco, mudanças de níveis, contacto com o solo, ação-reação, equilíbrio/desequilíbrio, peso, gravidade, respiração, contração e relaxamento, que vão ao encontro do que a antropóloga Fazenda (2012) define como o corpo do século XX. A vasta gama de possibilidades instrumentalizadas a partir das técnicas de dança contemporânea pode garantir que o aluno expande a sua relação com o seu corpo no espaço e no tempo, bem como a forma como se relaciona com os outros corpos. Por isso, é importante que, “Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino e incorporação.” (Fazenda, 2012, p.61). Destaca-se ainda do vasto leque de competências, a aprendizagem de várias técnicas associada à terminologia

específica de técnicas de dança contemporânea. Um ensino-aprendizagem que poderá manifestar-se de uma forma mais demonstrativa, neste ciclo de estudos, ou seja, um processo de aprendizagem pela cópia que, em alguns casos, se pode correlacionar com domínios criativos. Estes podem expressar-se através de exercícios em grupo e que se demarcam por um processo (mais) democrático de ensino-aprendizagem⁵⁰. A este propósito, Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016) refere que os alunos mais novos “(...) às vezes trabalham muito pela cópia. Nos primeiros dois anos [do Curso Básico de Dança] acho isso normal, porque eles têm de ter uma referência.”. Gibbons (2007) refere que tendencialmente o ensino de dança (em particular o das técnicas de dança) é baseado num conjunto de competências providas dos conhecimentos incorporados pelo professor que, posteriormente, são transmitidos aos alunos, criando uma estrita hierarquia onde o professor é a única fonte de informação e o aluno um mero recetor. Na mesma lógica de pensamento, Buckroyd (2000) acrescenta que, tradicionalmente, este conhecimento e experiência foram “arquivados” nos corpos dos professores, para que por esta via seja demonstrado e transmitido aos alunos através de movimentos e posições. No entanto, como já referimos através dos pensamentos de Shulman (1985), Batalha (2004), Gibbons (2007) e Lomas (2009), ser um bom bailarino/intérprete não é sinónimo, exclusivo, de ser bom professor. Todavia, isto leva-nos a pensar que, realmente, o ensino da dança pode estar ainda muito centrado naquilo que é um ensino mais ditatorial, onde o professor é o agente máximo que “manipula” e “formata” os alunos, afastando-se assim das teorias contemporâneas da educação que foram explanadas através de Bertrand (2001). No entanto, como já foi percecionado através dos métodos usados pelos professores, constatamos que este paradigma está em mudança, fundamentalmente pelo uso de outras fontes de conhecimento e interligação com domínios criativos que dão ao aluno também autonomia para alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, Gibbons (2007) apresenta um espectro de premissas do ensino de dança, onde a tomada de decisão pode ser equacionada entre o professor e o aluno, logo, o ensino-aprendizagem pode ser gerido pelo agente e em função da capacidade de pergunta/resposta dos intervenientes. Desta forma, estabelece-se uma perspetiva mais democrática do ensino da dança, aparentemente praticável em ensino artístico português. Apesar disso, é inevitável, numa primeira fase de formação, não existir esta postura mais demonstrativa, no sentido que é fundamental criar e apelar às regras e ser um ponto de referência para aqueles para quem o movimento deixa de ser única e exclusivamente para o uso quotidiano, mas para uma

⁵⁰ Recorre-se aos conceitos Didático e Democrático referidos por Butterworth (2009) a partir do espectro *Didatic-Democratic*. Apesar da autora se debruçar sobre os processos de criação coreográfica contemporânea, parecem ser conceitos transversais e possíveis de ser aplicados no ensino das técnicas de dança. “(...) ‘teaching by showing’ approach, termed ‘didactic’; and dialogically, the value of learning to work in a shared, cooperative, collaborative approach, termed ‘democratic’.” (Butterworth, 2009, p.177)

atividade especializada que requer um conjunto de competências basilares. Desta forma, proporciona-se progressão ao longo da formação em dança, não transparecendo lacunas futuras, por ausência ou desconhecimento das competências fundamentais.

6.1.2 Curso Básico de Dança (3.º ciclo)

No que diz respeito ao 3.º ciclo, é perceptível que a maioria dos objetivos está direcionada para a continuidade de consolidação, evolução e progressão de conteúdos técnicos e artísticos, provindos do 2.º ciclo do Curso Básico de Dança (confrontar Apêndice 16). Assim, apesar de não existir uma precedência para a integração neste ciclo de estudos, parece ser importante reforçar o aprendido anteriormente para um melhor desempenho futuro. Continuam a ser referidos objetivos direcionados para os domínios do corpo, espaço e tempo e a sua relação com a interpretação, que se torna mais expressiva na materialização e concretização de objetos artísticos. Nestes domínios parece existir também uma maior complexidade na forma como são encadeados e lecionados. A concretização de exercícios mais longos; a realização de exercícios com diferentes ambientes musicais ou até com a ausência de música que poderão levar a uma maior descoberta sobre as qualidades e possibilidades de movimento e que apoiarão o desenvolvimento de capacidades em grupo e a solo. Se, por um lado, se destacam conceitos como individualidade e singularidade (que espelham uma introdução à autonomia dos alunos), por outro, tornam-se mais expressivos: o conhecimento e aprendizagem de repertórios contemporâneos e a inter-relação com a composição coreográfica, improvisação e contacto-improvisação. Sendo assim, a noção de individual e de grupo está mais presente e afirma-se através da correlação com outras disciplinas que se unificam naquilo que pode ser definido por dança contemporânea. A este propósito, Blom & Chaplin (1988) referem:

Developing trust and working as a group are important because improvisation carries with it a responsibility for the members of the group to care about each other – not necessarily as friends, but as mutual improvisers who are all struggling with their own Creative impulses, blocks, ruts, fears, cautions. (p.55)

Se, por um lado, Blom & Chaplin (1988) valorizam a improvisação no processo de aprendizagem em grupo, por outro, Roche (2011) refere que “The Dancer’s ‘moving identity’ is the result of the accumulation of choreographic movement incorporations and training influences” (p.111). Esta ambivalência, promovida pelo que aparentam ser as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade, cria sujeitos “camaleónicos” capazes de operar nos diferentes domínios da prática artística da atualidade.

Neste sentido, é também fortemente evidenciado, em comparação com o ciclo de estudos anterior, um maior foco em processo de autorreflexão, sentido analítico e

compreensão e aplicação da terminologia, dos métodos e técnicas aplicadas em aula. O uso do ambiente musical como mote para a interpretação do movimento e do conhecimento do mundo artístico, seja através da composição coreográfica ou do repertório de dança contemporânea, é também de destacar neste ciclo de estudos. Este tipo de competências advém da proximidade com as disciplinas criativas, em particular com a composição coreográfica, que permite uma maior reflexão intelectual, onde importa não só olhar para o que se cria, mas também para que é criado por outros, desenvolvendo o espírito crítico através da crítica e autocritica (Smith-Autard, 2010). Existe, assim, um foco que se prende com a consolidação e evolução das competências a serem adquiridas pelos alunos, como também da vasta relação que pode ser estabelecida com outras disciplinas de carácter mais reflexivo. Estas “obrigam” o aluno a fazer uma ligação entre a teoria e a prática, promovendo um pensamento mais profundo e fundamentado das opções que toma e da forma como se afirma no contexto educativo-cultural. A complexificação do ensino das técnicas de dança e a sua relação com outras disciplinas neste ciclo de estudos acontece também porque, como já se constatou com Tavares et. al. (2007), quanto mais avançado é um desenvolvimento cognitivo, mais amplo, organizado e planeado é o conhecimento, proporcionando um desempenho de diferentes funções ao mesmo tempo.

6.1.3 Curso Secundário de Dança

Apesar de ser pouco significativo o número de programas curriculares cedidos pelas escolas que ministram o Curso Secundário de Dança (dado, também, à escassez de cursos dessa natureza), estes centram-se na continuidade, consolidação e complexidade das abordagens anteriores. Parece existir a necessidade de ampliar ao máximo a aptidão física e a consciência corporal, para um entendimento mais complexo de todos os princípios das técnicas de dança contemporânea. Estes manifestam-se através da sua relação com diferentes linguagens bem como o seu potencial artístico pessoal na materialização de diferentes objetos artísticos. Este ciclo de estudos aproxima-se do anterior, no sentido em que se continua a procurar a eficácia motora, apesar de existir um foco muito mais direccionado para o pensamento individual e a autonomia correlacionado também com outras disciplinas que integram o ensino da dança (confrontar Apêndice 17). A manifestação deste potencial próprio recorre à procura da singularidade de cada corpo, valorizando a sua especificidade, em processos cooperativos, críticos e analíticos (Smith-Autard, 2010; Crary, 2015). Parece assim que as técnicas de dança contemporânea não se centram apenas no uso de um corpo executante, mas também de um corpo que pensa, que se entende e que age em função do meio em que está integrado, respeitando e destacando o seu uso singular em abordagens multifacetadas exigidas ao intérprete de dança contemporânea na contemporaneidade. O foco desta autopesquisa surge porque

(...) the contemporary dancer embodies multiplicity through and almost (but not quite) schizophrenic ability to be inhabited by multiple selves, concepts, movement signatures and creative strategies, and to be open and willing to employ these or jettison them in the next, new creative environment; thus, letting go of the stability of a 'molar' identity and becoming a self-in-flux. (Roche, 2015, pp.17-18)

Talvez por isso grande parte dos objetivos delineados para este ciclo de estudos estejam mais direcionados para as capacidades analíticas e críticas que se aliam a um forte domínio do corpo performativo, que se move de diferentes maneiras, afirmando-se a partir das suas particularidades. Mais uma vez, à semelhança do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, reafirma-se a importância da composição e criação coreográfica, tal como da improvisação, no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Isto coaduna-se com o que foi constatado por Roche (2015) na Revisão da Literatura, onde refere que para a construção do bailarino do século XXI não é apenas fundamental a aquisição plena das técnicas de dança, mas sim a forma como elas são usadas nas diferentes conceções coreográficas, propostas pelos criadores deste século. Por esta via, é também redefinido a ideia de bailarino virtuoso conferida ao bailarino clássico, como destacou Lomas (2009), aproximando-o assim de processos muito mais conscientes, centrados muito mais numa reflexão pessoal e não propriamente em conteúdos ou formas previamente definidas (Beavers, 2008). Ir além das capacidades técnicas sugere materializar com significado e garantir que os pressupostos de comunicação através do movimento são cumpridos, pois a dança enquanto arte promove isso mesmo. A este respeito, Brinson (2005) comparava o tipo de temas abordados no *ballet* clássico e nas abordagens posteriores, referindo que a necessidade de deixar de pensar unicamente em temáticas que iam ao encontro das narrativas de fábulas e mitos, potenciou novas técnicas e outros posicionamentos sobre o tipo de corpo e as suas funções, como instrumento de comunicação e expressão.

Parece assim que, neste ciclo de estudos (que decorre em simultâneo com a fase final da adolescência), se procura a solidez e fluidez na execução motora no âmbito das competências a adquirir pelo aluno, bem como uma procura do "eu" no contexto cultural da dança. É então nesta fase da adolescência que o aluno "(...) é confrontado com a questão 'Quem sou eu?'" , sendo esta etapa "(...) um novo desafio de descoberta da própria identidade, isto é, de uma autodefinição única e consistente de si próprio." (Tavares et al., 2007, p.73). Esta procura singular interrelaciona-se com os desafios motores propostos pela técnica e pelos desafios criativos propostos pelas disciplinas como a composição e improvisação.

6.1.4 Cursos de Licenciatura em Dança

Como já se constatou, apenas existem duas licenciaturas em Dança em Portugal. Ambas as instituições cederam, para consulta, os seus programas curriculares. É de relembrar e ressaltar que este regime de ensino tem premissas específicas para a elaboração dos seus programas curriculares, logo, não cumpre o *standard* proposto pela ANQEP (2017) (que se propõe apenas a regulamentar os cursos de Ensino Artístico Especializado e profissional). Apesar de ser uma amostra reduzida, constata-se que apenas são apresentados objetivos para o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*, não sendo descritas as competências a atingir para os alunos. Os objetivos apresentados podem ser encontrados em todos os outros ciclos de estudos apresentados anteriormente. Existe uma generalização desses objetivos (confrontar Apêndice 18), talvez por este tipo de cursos proporcionar uma formação mais abrangente, potenciando na sua finalização uma entrada no mercado de trabalho “ramificado” em diferentes direções⁵¹, corroborando o que se constatou na análise dos questionários.

Não existe um foco definido ao longo dos três anos curriculares destes cursos, ou seja, os objetivos definidos são semelhantes durante a sua frequência. Esta generalização pode estar relacionada, por um lado, com a diversidade de candidatos provindos de diferentes tipologias de ensino e com as suas diferentes experiências e áreas que integram as instituições (Mendo, 2007), mas também com a missão das próprias instituições de ensino. Assim, tendo em conta o espectro de possibilidades profissionais que estes cursos promovem e o facto de os candidatos poderem não estar centralizados nas práticas que o Ensino Artístico Especializado e profissional, constrói-se uma generalização dos objetivos dos cursos que poderá dar uma maior flexibilidade às escolas na gestão das suas disciplinas/módulos em função também dos candidatos selecionados que as integram. Procura-se, assim, o desenvolvimento de aptidões físicas a partir da consciência das capacidades específicas dos alunos, a aquisição de diferentes experiências no âmbito das técnicas de dança e das linguagens de movimento, bem com o desenvolvimento das capacidades reflexivas e analíticas dos alunos.

Com a inclusão de alunos de áreas diversas, em cursos onde a prática da técnica de dança clássica e contemporânea é intensa, interessa também consolidar e até adquirir competências base, com as quais terão de lidar ao longo do curso. Aparentemente, parece existir um retorno ao início das abordagens técnicas definidas para os primeiros ciclos de estudos, fruto da diversidade dos alunos que integram estes cursos. Isto relaciona-se

⁵¹ É importante relembrar que a missão das instituições do ensino superior, como está descrito no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro), tem como objetivo a qualificação e a produção e difusão do conhecimento nas diferentes áreas, bem como estimular a formação intelectual e profissional dos seus estudantes.

também com o que Shulman (1985) definiu como *Pedagogical Content Knowledge*, ou seja, a capacidade de o professor ensinar determinado conteúdo, considerando o conhecimento anterior do aluno relacionado com diferentes perspetivas sobre o mesmo problema ou assunto, potenciando assim uma maior autorreflexão e autoanálise das suas potencialidades e capacidades. Assim, os vastos e ecléticos planos de estudos (e consequentemente, saídas profissionais) dos cursos de ensino superior promovem uma ampla relação entre todas as unidades curriculares, espoletando também um maior conhecimento do aluno como ser singular e único, valorizando-o, validando-o e enquadrando-o nas múltiplas possibilidades oferecidas pelo mercado profissional (Thomas, 2003; Marques, 2012).

Em suma, os primeiros anos do Curso Básico de Dança promovem uma formação elementar que se debruça sobre a execução psicomotora (técnica e especializada) e a introdução ao movimento expressivo relacionado com as disciplinas criativas, onde o foco principal é o trabalho do corpo através do desenvolvimento de capacidades coordenativas e até condicionais. Numa primeira fase, o ensino da dança poderá recair sobre a transmissão por parte do professor, onde o aluno aprende através do movimento a orientar-se no espaço, visto que os “Objectives of imitating, copying, responding to directions and precision performance are necessary ingredients of the early years when children want to learn rules, know ‘how it’s done’ and become socialized into a group.” (Gibbons, 2007, p.98), garantindo assim um início sólido da formação em dança. Ainda, relativamente ao espaço, a abordagem será inicialmente bidimensional⁵² e tornar-se-á mais tridimensional ao longo da progressão nos ciclos de estudos. No processo de ensino-aprendizagem a partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança até aos cursos de Licenciatura em Dança procura-se que os alunos consolidem todas as competências específicas de dança e a sua complexidade técnica, quer seja em termos do domínio do corpo, quer de uma maior manipulação do tempo e do espaço, que se readicionará também com outras matérias transversais a serem aprendidas. A complexidade ao longo dos ciclos de estudos destaca-se pela manipulação do espaço e do tempo, pela exploração de contrastes, aquisição de fisicalidades pluridisciplinares e domínios transdisciplinares através do uso de múltiplas linguagens de movimento. Procura-se ainda, gradualmente, uma individualidade, singularidade e autonomia do aluno, aliada a um processo (mais) democrático de ensino-aprendizagem. Este evidencia-se pelas abordagens ao contacto-improvisação, improvisação e composição coreográfica que se devem articular, intimamente, com os domínios técnicos aprendidos.

⁵² Entenda-se bidimensional como o trabalho do corpo no espaço usando um plano ou a combinação de dois eixos.

6.2 Os conteúdos e as suas designações

Nos programas curriculares analisados, a maioria das escolas apresenta uma descrição exaustiva de conteúdos específicos com uma terminologia particular. Parece, assim, ser indispensável para as escolas a inclusão dos mesmos aquando da realização dos programas curriculares. A terminologia que é apresentada provém, fundamentalmente, do vocabulário da técnica Graham, mas também de Cunningham e Limón. Inesperadamente, a maioria dos programas curriculares refere que se foca na aprendizagem de várias técnicas, mas os conteúdos estão maioritariamente relacionados com as técnicas referidas anteriormente. Esta necessidade de elencar segmentos das sequências de movimento poderá ser uma justificação para esta antítese, constatando-se assim ainda uma necessidade muito vinculada pela técnica de dança clássica que determina termos para todos os movimentos ou conjunto de movimentos. Nas técnicas de dança contemporânea, esta terminologia poderá estar menos definida, tendo em conta a sua curta existência. Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) estabelece uma comparação entre a técnica de dança clássica e as técnicas de dança contemporânea, referindo:

Nós temos todos proveniências muito diferentes e, enquanto, um *battement fondu* na técnica de dança clássica é sempre um *battement fondu*, de facto, na técnica de dança contemporânea o vocabulário não solidificou da mesma forma e há que assumir isso. A técnica de dança clássica tem muito mais anos e as coisas solidificaram de outra forma.

Assim, a questão do vocabulário nas técnicas de dança contemporânea é também uma constante inquietação para os professores. Se as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade potenciam a absorção de outras experiências de movimento, inevitavelmente, a codificação dos seus movimentos também será algo variável e pouco universal, ao contrário do que acontece com a técnica de dança clássica. A este respeito Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) refere que “A dificuldade na codificação na técnica de dança contemporânea tem a ver exatamente com as novas aquisições de movimento.”. Certamente que o processo de codificação é antecedido por um processo de exploração, análise e dissecação das ações que lhe estão subjacentes, para uma posterior identificação. A professora refere, por exemplo, que “(...) existe um elemento técnico da Martha Graham que se chama *Cave of the Heart turn* que foi uma volta que ela inventou para a peça *Cave of the Heart*.”. Luís Sousa (entrevista, novembro 8, 2016) apresenta também a mesma perspetiva, garantindo que “Na realidade há coisas que não se consegue dar nome, porque há muitos movimentos que acabam por ser criados em repertórios.”. Esta questão, aliada à prática artística, é importante para compreender a forma como os

corpos são treinados dentro de um objetivo performativo. Mas será que uma prática coreográfica prevê a existência de uma técnica de dança?

Dentro das várias entrevistas, a maioria dos professores refere que o vocabulário que utiliza provém maioritariamente das técnicas que lhes servem como base para a elaboração das suas aulas. Para além disso, referem também que o vocabulário que existe na técnica de dança contemporânea é insuficiente para a panóplia de ações promovidas pelas diferentes perspetivas do que é contemporâneo. Para além daqueles que, maioritariamente, provém das técnicas de Graham, Cunningham e até Limón, que parecem ter solidificado muitos dos conceitos, surgem outros ligados às aprendizagens multidisciplinares dos professores. A este propósito evidencia-se a permeabilidade autoral, dentro de modelos sólidos das técnicas de dança, ou seja, a capacidade de recorrer a métodos e adicionar e/ou transformar outras valências provenientes das experiências dos professores (informação recolhida a partir das entrevistas a C. Santos, 2016; J. Raposo, 2016; J. Weh, 2016; M. Ferreira, 2016; P. Cayatte, 2016; A. Bentes, 2017; M. Deville, 2017; E. Magalhães, 2017). Mas será que o uso exclusivo de conteúdos providos, por exemplo, da técnica Graham, é fundamental e suficiente para o treino do corpo?

Numa outra perspetiva, há que refletir que, em prol da “acumulação” de (re)interpretações das técnicas de dança contemporânea, existem legados que se propagam no tempo, mantendo-se inalteráveis na sua forma verbal/escrita. Não obstante, o vocabulário das técnicas de dança contemporânea, à semelhança da técnica de dança clássica, ilustra ações e combinações do corpo a partir da imagética. A este respeito, é interessante perceber que, muitas vezes, os conteúdos apresentados são também oriundos da técnica de dança clássica (com terminologia de origem francesa), como, por exemplo, algumas ações dos membros inferiores como *plié* (dobrar) ou *tendu* (esticar). Graham denominava-os como *knee bending* e *brush*, respetivamente. Certamente que as combinações que são elaboradas num caso e noutro são diferentes. Por exemplo: a técnica de dança clássica foca-se na constante utilização de *en dehors* (rotação externa), enquanto Graham explora tanto a posição de pés em paralelo como também a rotação externa. Considerando estes exemplos, é possível afirmar que a utilização do vocabulário em dança resulta, por um lado, da análise anatómica e cinesiológica do movimento e, por outro, da análise da sua progressão no espaço e no tempo, pois a “Dance terminology includes the idea of a body hold, in which a limb maintains a set relationship to the body as the body rotates or travels in space.” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p.134). Assim, conjectura-se que será mais fácil para os professores e para as próprias escolas identificarem conceitos já “formalizados” pelas próprias técnicas de dança que solidificaram a sua terminologia. Mónica Pombo (entrevista, janeiro 6, 2017) apresenta-nos esta perspetiva, referindo que há uma grande dificuldade em encontrar vocabulário adequado para determinados

conteúdos, apesar de muito deles provirem da técnica Graham ou de outras técnicas de dança moderna “(...) que conseguiram uma estabilização em termos de vocabulário. Percebermos que uma *contraction* e *release* é o mesmo seja aqui ou em outro país. Existe, sem dúvida, uma maior dificuldade na codificação na técnica de dança contemporânea (...)”.

Enquanto alguns programas curriculares nomeiam conteúdos e os associam a técnicas de dança altamente estruturadas, outros apenas os referem como conteúdos fundamentais na aprendizagem deste tipo de técnicas. Ainda existem aqueles que não os nomeiam e generalizam, tornando os programas curriculares mais abrangentes, dando uma maior liberdade aos professores para adotarem aqueles que consideram ser mais pertinentes nas abordagens técnicas, em função de cada um dos níveis ou ciclos de estudos. Se, por um lado, os programas curriculares evidenciam um conjunto de conteúdos, por outro, são, normalmente, calendarizados por nível de ensino, tornando-os obrigatórios de lecionar dentro de determinados espaços de tempo. Parece, assim, ser fundamental para as escolas descreverem e nomearem um conjunto de vocábulos que potenciam uma categorização de conteúdos como acontece com as disciplinas do ensino regular. Mas, tendo em conta a multiplicidade de opções que as técnicas de dança contemporânea oferecem, e pelas (re)interpretações dadas por cada professor, é importante repensar a questões de terminologia adotada ou usada nas aulas. Por isso, destaca-se as afirmações de Diehl & Lampert (2011) quando referem que, “This research perspective presents shift in how dance techniques are understanding: no longer perceived as codified systems, we discover, describe, and discuss any given technique’s as work progressed.” (p.13). Ou seja, da mesma forma que os professores utilizam um conjunto de vocabulário específico de outras técnicas, como já foi referido anteriormente, também poderá ser possível criarem o seu próprio, onde, possivelmente, estes sejam traduzidos pela imagética, como acontece regularmente. Por exemplo, Franklin (2014) refere que, no caso da técnica de dança clássica, a terminologia de origem francesa já contém imagens que indicam a qualidade de execução do movimento, onde não é apenas a mera ação do movimento como também a “textura” nele impressa.

As escolas destacam a abordagem a diferentes métodos, considerando-os fundamentais na formação do aluno desde cedo. No entanto, a “inexistência” ou a parca codificação de conteúdos, para todas as técnicas de dança contemporânea, aparenta ser uma dificuldade para acompanhar a necessidade da descrição dos conteúdos exigida pela tutela. No entanto, é compreensível, apesar destas constatações, esta necessidade das escolas em criar um vocabulário universal para conferir uma comunicação verbal acessível a professores e alunos. No entanto,

(...) tendo em conta a personalidade implícita na leção da disciplina, é possível criar como objetivo geral das aulas: lecionar os mesmos princípios, nas aulas de Técnicas de Dança Contemporânea, de forma consciente e complementar tentando compreender a existência de mais-valias e estratégias de promover uma leção coerente, versátil na forma de exposição, explicação entre outras, através da partilha, discussão, reflexão entre professores. (Fernandes & Garcia, 2015, p.53)

Para além das configurações evidenciadas anteriormente, é possível encontrar outras que poderão apoiar esta necessidade descritiva. Estas são menos descritivas e direcionam-se para categorias como: corpo, espaço, energia e relação, próximas das que sistematizamos a partir de Adshead (1988), Preston-Dunlop (1995), Langton (2007); Laban & Ullmann (2011), Fazenda (2012), Preston-Dunlop (2014) e Neto (2017) na Revisão da Literatura. Nesta opção, são invocados um conjunto de princípios gerais das técnicas de dança e específicos das técnicas de dança contemporânea, nomeados também nos objetivos e competências. Estas configurações são normalmente apresentadas num dos itens dos programas curriculares denominados como Visão Geral dos Conteúdos. Este é o que permite a maneabilidade dos programas curriculares visto que se apoiam em princípios e não em conteúdos. Talvez seja na generalidade dos conteúdos das técnicas de dança contemporânea que possam surgir especificidades individuais. Sendo este módulo apelidado pelo plural de “técnica”, provavelmente, é importante perceber o que atravessa todas estas técnicas e o que é particular de cada uma. Talvez mais importante que o conteúdo seja o ponto de vista pessoal que lhe está subjacente. Esta será o que irá dar um maior entendimento para as opções metodológicas e terminológicas de cada professor nas opções adotadas em aula. Será que o apoio em princípios base poderá facultar uma maior liberdade às escolas para a elaboração dos seus programas curriculares, tornando-os mais realistas? Será que através destes princípios deixar-se-á de “falsear” conteúdos específicos que provêm apenas das técnicas “mais” codificadas?

Neste seguimento, Gibbons (2007) afirma que muito deste vocabulário é criado pelo próprio professor, referindo ainda que, frequentemente, são utilizados um conjunto de conceitos que provêm da técnica de dança clássica, dança jazz ou dança moderna. Estes conceitos são também uma orientação para os professores que muitas vezes lecionam outras técnicas e podem também criar uma correlação entre disciplinas/módulos ou formas de dança. A professora Ana Sofia Castanhinha (entrevista, outubro 11, 2016) que leciona técnica de dança clássica e técnica de dança contemporânea, afirma que costuma fazer o paralelismo entre estas técnicas e destaca que “(...) é muito importante o professor de técnica de dança contemporânea saber identificar estas linhas que cruzam ou podem cruzar as duas técnicas. E ao contrário é igual (...)”. Apesar disso, os professores referem também que não conseguem definir um conceito/termo para tudo o que ensinam,

principalmente em níveis avançados, onde a complexidade do encadeamento do movimento não permite o isolamento de conceitos pré-definidos. Assim, a criação de estratégias para apoiar o ensino-aprendizagem passa por uma codificação pessoal que advém de ações, dinâmicas ou ambientes próximos das realidades das faixas etárias dos alunos. Isto é, em técnicas de dança contemporânea, parece recorrer-se (para colmatar a falta de vocabulário) à imagética ou à explicação psicomotora do movimento. “E eles [os alunos] também têm que abrir um pouco os horizontes e não ficarem fechados nos passos.... Não ser só a ação motora, mas a imagem e a sensação ajudam a encontrarem o tal movimento verdadeiro.” (I. Negrão, entrevista, novembro 29, 2016). Portanto, o uso da imagética, nas técnicas de dança contemporânea, potencia que os alunos compreendam não só a forma, mas também a ação do movimento no tempo e no espaço de forma lúdica e a partir daquilo que é o mundo em seu redor. Assim, considera-se que, “A codificação é um elemento importante nos processos de aprendizagem. Quando não há um termo, mas há confluência de vários elementos codificáveis, acabava por criar outros termos.” (A. D’Andrea, entrevista, novembro 22, 2016). Outros professores referem que se apoiam no vocabulário da técnica de dança clássica para se conseguirem exprimir em aula. Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) afirma que “Em termos de códigos, eu diria que as técnicas de dança clássica e de dança moderna são sem dúvida ferramentas importantes e que me ajudam a dar nomes às coisas.”, e, por isso, estes são tão referidos nos programas curriculares. Curioso é perceber que, para os professores, são maioritariamente os conteúdos provindos do vocabulário de Graham que são referidos como “os obrigatórios” a aprender pelos alunos e, talvez por isso, os programas curriculares também os referiram. A necessidade de as escolas adotarem um programa onde estabelecem conteúdos leva à necessidade dos professores a estabelecerem uma terminologia para tudo. A este respeito, Cláudia Santos (entrevista, novembro 14, 2016) refere que “Eu tento dar nome a tudo, por causa de uma necessidade que as escolas têm no que respeita às burocracias.”. Já Renato Gomes (entrevista, dezembro 1, 2016) refere que “Os conteúdos que dou provêm do programa da escola. Introduzo esses conteúdos na aula, mas não fico só por esses, introduzo outros conteúdos da minha formação e da minha experiência profissional.”. Ou seja, a necessidade de codificar os conteúdos para a sua inclusão nos programas curriculares parece não castrar a lecionação de outros que advenham de um conjunto de experiências de cada profissional. Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) refere que “(...) o que vier a inventar está informado e enformado por aquilo que eu já fiz; ou seja (...), acho que tudo o que acaba por ter um sentido estético que está relacionado com essa matriz de movimento.”, apelando desta forma às inevitáveis convergências advindas da sua experiência. Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) garante que “Um fenómeno engraçado é que a técnica de dança contemporânea não tem

nome... O nome que tem é de um professor que lhe deu.... É uma passagem da palavra, quase como um legado que vai passando de professor para professor.”. Portanto, a noção de código em técnicas de dança contemporânea remete inevitavelmente para o que cada profissional considera importante, baseado em vivências pessoais aliadas a preferências pessoais, tornando-as permeáveis e disponíveis à receção de novas formas de ver o movimento. Será, então, que a descrição dos conteúdos a partir de códigos pré-existentes é assim tão fundamental para os programas curriculares ou para os professores? Será que não pode existir uma “descodificação” que assenta em princípios e não em conteúdos datados? Como é que estes códigos se refletem na componente artística da técnica?

Mais do que o puro movimento, o ensino de dança deveria contemplar algo que está inerente – a componente artística do movimento ou os caminhos para a interpretação – mas que é menos reflexivo por parte dos professores. Os professores associam a técnica, pelos seus discursos, principalmente à execução motora do exercício. Os objetivos e competências referidos nos programas curriculares também vão a esse encontro. Curioso é perceber que, para vários professores, esta componente parece estar desligada das aulas de técnica de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Santos, 2016; J. Raposo, 2016; R. Gomes, 2016; L. Sousa, 2016). Estes professores afirmam que o importante é trabalhar fundamentalmente a parte motora (apesar de apresentarem algumas possibilidades para o trabalho artístico do movimento), pois:

O professor está preocupado em que os alunos executem o movimento daquela forma e quando se pretende trabalhar toda a parte artística torna-se complicado, porque se os alunos não fazem os movimentos, minimamente corretos, não vão conseguir incrementar alguma “artisticidade” ao movimento. (R. Gomes, entrevista, dezembro 1, 2016)

Apesar disso, Cristina Graça (entrevista, outubro 14, 2016) refere que não há um trabalho dissociado entre a parte técnica e expressiva, o que está intimamente correlacionado com a afirmação de Ana D’Andrea (entrevista, novembro 22, 2016), que refere que este trabalho deverá ser realizado ao longo de toda a aula, “(...) o que nem sempre acontece, quando existe a tendência a cisão entre o que é técnica e o que é artístico. (...) É preciso ‘descer da torre’ para experienciar o mundo que é a dança”. Ana Sofia Castanhinha (entrevista, outubro 11, 2016) adianta ainda através de alguns exemplos ilustrativos:

Se apenas nos cingirmos aos conteúdos e aos exercícios e não apelarmos sempre “ao crescer”; “ao sorriso”; “ao tranquilo”; “ao público que nos está a ver”; ao “agarrar na mão e colocar uma estrela no peito que fica lá e que continuamos a crescer” ou “que vão buscar as orelhas de elfo e que continuam a crescer”, penso que não existem resultados ao nível da interpretação.

Para Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016), é clara esta dificuldade de expressão da forma como se chega ao lado artístico do movimento. “Estas são coisas difíceis de explicar e muitas vezes, para quem não faz dança, não faz sentido nenhum, mas é a descoberta da própria sensação do movimento que nos faz dançá-lo.”. Talvez por isso, seja referido que o primordial é a incorporação do movimento (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Lima, 2016; M. Aguiar, 2016; S. Rodrigues, 2016). Pretende-se, assim, que este seja vivenciado, sentido e compreendido. A partir do momento em que o movimento é incorporado, passa a ser do aluno: “Sinto que eles precisam primeiro de perceber como vão realizar o movimento (que, inevitavelmente, inicialmente é pela cópia); para que depois, com o passar dos anos possam desenvolver a parte mais expressiva.” (S. Rodrigues, entrevista, novembro 7, 2016). Neste seguimento, foi também destacado que, para estimular a componente artística do movimento, o fundamental é compreender a qualidade de movimento (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Santos, 2016; P. Cayatte, 2016; S. Correia, 2016; A. Bentes, 2017; M. Deville, 2017), visto que, “As qualidades também nos permitem depois a noção de interpretação, porque são elas que vão estar associados aos tais sentimentos.” (C. Santos, entrevista, novembro 14, 2016). Para Green (2010), todo o movimento tem qualidade, mas muitas vezes a intenção de um coreógrafo é unicamente criar uma linguagem particular, que vá ao encontro do contexto da obra artística. Neste sentido, da particularidade de cada coreógrafo, no que respeita ao movimento, é também enfatizado a importância de o ensino ser guiado pela aprendizagem de várias linguagens e matérias, de forma a que os alunos consigam experienciar diferentes formas de compreender o movimento (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Santos, 2016 & I. Rodrigues, 2016). Numa outra perspetiva, o Professor A (entrevista, outubro 13, 2016) debruça-se, ainda, sobre a importância do apoio de outros professores de áreas como as técnicas teatrais, visto que, atualmente, o duplo papel de atuar e dançar (ou seja, interpretar) congrega uma junção “perfeita”, veículo para a expressão das emoções, não só a partir de movimentos especializados mas também de gestos comuns, que ampliam a expressividade e qualidade do movimento do corpo naquilo que é o ato performativo (Kassing & Jay, 2003). A respeito da qualidade do movimento, é possível também criar uma relação com o próprio ambiente musical. São vários professores que destacam o uso de diferentes ambientes musicais para estimular a interpretação dos alunos em aula (informação recolhida a partir das entrevistas a: M. J. Alves, 2016; P. Cayatte, 2016, V. Garcia, 2016; S. Rodrigues, 2016), pois “While dance should never be subservient to music, music can have tremendous power in determining images and resultant movement for the dance.” (Blom & Chaplin, 1988, p.161). No mesmo prisma, Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016) dá destaque à importância de trabalhar com um acompanhador musical que potencia uma vastidão de abordagens e

estímulo à musicalidade dos alunos tal como à construção de “discursos verbais/sonoros” em consonância com o movimento.

É apresentado um conjunto de estratégias que os professores adotam para estimular a interpretação, dentro da aula de técnica de dança. O mais comum no discurso dos professores é o uso da imagética. Recorrer a imagens, cores, ambientes, sensações ou até a histórias parece ser fundamental para uma melhor compreensão das ações motoras (informação recolhida a partir das entrevistas a: C. Couto, 2016; Professor C, 2016; A. S. Castanhinha, 2016; S. Rodrigues, 2016; J. Raposo, 2016; L. Sousa, 2016; P. Moreno, 2017; M. Magalhães, 2017). Margarida Ferreira (entrevista, dezembro 2, 2016) refere ainda que usa alguns adereços como apoio à compreensão do próprio movimento. Estas estratégias vão ao encontro de uma procura de uma simplificação para uma melhor aquisição das competências. A este respeito, Krasnow & Wilmerding (2015) afirmam que “Simplification can be applied in variety of ways, including limiting the demands of attention, diminishing speed, using auditory cues, sequencing the order of the skills, and reducing difficulty in work with props.” (p.234), garantindo assim que é aprendida e entendida uma determinada intenção e se expressa, posteriormente, numa determinada sensação. Existem também estratégias que se direcionam para a relação interpessoal dos alunos, nomeadamente o trabalho a pares (informação recolhida a partir das entrevistas a: A. Neto, 2016; A Bentes, 2017). Amélia Bentes (entrevista, janeiro 27, 2017) refere que uma das estratégias que utiliza é colocar os alunos a pares: “Cada um tem um *voyer* que depois também vai ter de corrigir. Ou seja, há uma responsabilidade de perfeccionismo e de julgamento, logo, a atitude muda radicalmente (...)”. Segundo Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016), esta “(...) noção de crítica, não no sentido pejorativo, mas de sim ter um olhar crítico e reflexivo, já trabalha só por si a parte artística. A questão da observação é muito importante (...)”, corroborando o pensamento de Butterworth (2012) quando refere que a observação é fundamental para ampliar a aprendizagem do aluno. Outra das estratégias utilizadas pelos professores é o uso do fraseamento (informação recolhida a partir das entrevistas a: I. Rodrigues, 2016; M. J. Alves, 2016; M. Aguiar, 2016; P. Cayatte, 2016; V. Garcia, 2016; Professor A, 2016). Este está correlacionado com a aprendizagem de sequências coreografadas que podem utilizar conteúdos ou princípios desenvolvidos em aula. Amélia Bentes (entrevista, janeiro 27, 2017) refere ainda que “(...) quando faço uma variação explico com algum detalhe as componentes que me interessam o sentimento, a carga energética, a atitude, etc., e de certa forma estímulo a que pesquisem essas qualidades nos seus corpos.”. A importância do “desligar” dos exercícios técnicos prende-se com o facto de “Estar todos os dias a fazer tudo ‘igual’, ou seja, o tipo de aula mais formal... Isto é importante também para estimular a parte performativa, uma transposição até para o que acontece em palco.” (I. Rodrigues, entrevista, outubro 25,

2016). Talvez por isso, Mónica Pombo (entrevista, janeiro 6, 2017) destaque a importância da realização de espetáculos ao longo do ano, para uma experimentação *in loco* do que pode ser o artista. Esta noção de coreografia também pode estar relacionada com exercícios de improvisação que promovem outro encadeamento ao movimento e até poderá ser estímulo à criação de outro ou de novas possibilidades. Podem ser exercícios guiados por premissas ou por conteúdos selecionados do aprendido em aulas (informação recolhida a partir das entrevistas a: A. Neto, 2016; M. Aguiar, 2016). Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016) refere ainda que a vivência e percepção do movimento são pontos chave que podem ser adquiridos através de exercícios guiados de improvisação, onde o aluno também se descobre, pois “Usualmente, toda a aula é muito dirigida pelo professor por isso é bom, também, lhes dar um pouco de liberdade.” (J. Raposo, entrevista, outubro 14, 2016), o que corrobora com o referido na explicação dos objetivos e competências no 2.º ciclo, através de Buckroyd (2000) e Gibbons (2007).

Há ainda professores que se sustentam a partir de questões aliadas à própria criação coreográfica dos mentores dos métodos que adotam. Os que usam o método de Graham referem o uso da respiração tão expressiva nas suas obras coreográficas (informação recolhida a partir das entrevistas a: L. Sousa, 2016; M. Laranjeira, 2016; M. Ferreira, 2016). Para além destes, também Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016) destaca o uso da respiração, mas por ser uma noção fundamental da técnica *release*, que apoia na intenção do movimento. Já Isabel Ariel (entrevista, novembro 22, 2016) alia-se aos princípios de arquitetura do espaço de Cunningham, invocando o uso do foco a par com as constantes mudanças de direções no espaço. Esta inspiração em referências do mundo da dança parece ser importante para estimular os alunos na compreensão do objetivo do que fazem em aula. Talvez por isso Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) destaque como importante a ida a espetáculos, a visualização de vídeos e a conversa com profissionais do mundo do espetáculo para a criação dessa relação com o mundo exterior: “Eu acho que a parte artística deve extravasar sempre o estúdio (...). O professor deve ser um veículo para experiências artísticas dos alunos, seja mesmo dentro do estúdio, no contexto da aula de técnica seja fora dele.” (A. Neto, entrevista, outubro 2, 2016). Isto vai ao encontro do que Ashley (2005) considera os três “I” da dança – *informed, involved, inspired* – com os quais os alunos devem conviver ao longo do ensino-aprendizagem da dança, para serem profissionais de excelência. No mesmo prisma, Júlia Weh e Sofia Inácio destacam a importância do professor como fonte de inspiração para o aluno (informação recolhida a partir das entrevistas a: J. Weh, 2016; S. Inácio, 2016) e por isso, “O professor (...) tem de executar sempre, tem que mostrar, e mesmo que diga ‘eu já fiz isto melhor que faço hoje’. E tem que se estimular os alunos no que tem de vir deles, do seu verdadeiro

eu...” (S. Inácio, entrevista, outubro 11, 2016). Constança Couto (entrevista, outubro 13, 2016) centra-se no mesmo pensamento, referindo:

Eu sei que, por vezes, o corpo pode não permitir, mas acho que temos de ser um exemplo. É um pouco como a filosofia mais oriental. A existência de um discípulo (o aluno) que reconhece o valor do seu mestre (o professor), quando vê de facto algum exemplo.

Como se viu, são várias as perspetivas e estratégias adotadas pelos professores para estimular esta componente artística do movimento, no entanto, para Ana D’Andrea (entrevista, novembro 22, 2016):

Ser artístico, em termos da técnica de dança contemporânea vai ao encontro de dar estrutura e simultaneamente destabilizar o aluno, desestabilizar no sentido de o desafiar a ir além dos seus aparentes limites. O aluno necessita de se sentir confrontado com a surpresa, com o jogo, com o risco, com qualquer coisa que faça com que a aprendizagem seja vivida como uma aventura.

Mais uma vez, a questão do trabalho de autor, referida pelos professores, é espelhada também na forma como comunicam e expressam as suas práticas pedagógicas. A liberdade de expressão, as estratégias de comunicação com os alunos, as vastas abordagens providas de diferentes técnicas conferem autonomia autoral às abordagens dos professores, pois “A técnica de dança contemporânea não possui uma nomenclatura estanque e penso que nós, seus professores, participamos ativamente na sua definições e redefinições.” (A. S. Castaninha, entrevista, outubro 11, 2016). Não obstante, Renato Gomes (entrevista, dezembro 1, 2016) defende a existência de “(...) um dicionário de técnicas de dança contemporânea para que se pudesse uniformizar a forma como o docente leciona a disciplina.”. Mas será que esta nova vaga de técnicas já encontrou uma estabilização suficiente para poder ser codificada de forma universal? Será que existirá estabilização a partir do momento em que existe uma permeabilidade dentro do que podem ser as técnicas de dança contemporânea? Será que pensar em metodologias é apenas pensar, quase fazer equivaler, à nomenclatura e aos conteúdos? Neste sentido, parece ser importante alertar os alunos para as diferentes terminologias adotadas por cada profissional, tendo em conta a abrangência das técnicas de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: R. Gomes, 2016; M. J. Alves, 2016; C. Santos, 2016; I. Negrão, 2016). Paralelamente, Mariana Aguiar (entrevista, outubro 18, 2016) acrescenta ainda que “(...) não tenho nomenclatura para tudo e há muitas coisas que se chamam a mesma coisa, mas que não identificam o mesmo movimento. Um *bounce* ou um *tilt* pode ser muita coisa.”. Realmente, uma diferença substancial na técnica de dança clássica é que a sistematização dos conteúdos é tão vasta que é possível identificar cada

segmento de movimento de forma individual, mas a verdade é que esta técnica tem uma tradição que ronda os 400 anos, logo, a comparação que possa ser feita com as técnicas de dança moderna ou contemporânea é sempre difícil de se concretizar. Por mais que Renato Gomes (entrevista, dezembro 1, 2016) refira a importância da criação de um dicionário para a disciplina, a contaminação que foi sendo feita aos logo dos anos por várias áreas e disciplinas não legitima a adoção de um vocabulário comum, porque se a técnica de dança contemporânea pode aglomerar um conjunto de outras experiências com focos distintos, a criação do mesmo nunca conseguiria abarcar a vastidão possível de encontrar nesta técnica. A este respeito, Vítor Garcia (entrevista, outubro 10, 2016) enfatiza:

Inclusivamente, há certos aspetos, certos movimentos específicos, que às vezes até em diferentes estéticas adotam nomes diferentes. O que é importante é guardar as ações e as dinâmicas, mais de que o próprio nome ou a própria forma (...) que as pessoas percebam principalmente o que é pretendido e não só a mera reprodução ou execução associada a um nome. Eu parto (até por uma questão de desenvolvimento físico, ou seja, de treino), sempre daquelas coisas que eu sei, que estruturalmente já abrem um caminho no sentido da cimentação do conhecimento. Começo sempre com estruturas ou conceitos estruturantes, a partir daí e como objetivo de sempre desenvolver.

Para além disso, como já foi constatado, as diferenças existentes entre cada escola de ensino artístico também “castram” esta possibilidade, no sentido em que as suas opções vão ao encontro de uma visão da dança e da sua evolução em termos do ensino e, talvez por isso, Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) refira que

(...) não faz muito sentido, pelo menos em técnica de dança contemporânea falar num *sylabus* ou numa *check list* de exercícios, porque mesmo dentro destes exercícios, estes devem ser construídos tendo em conta uma valência, ou uma competência a desenvolver. É pela competência que se chega ao aluno, não pela forma do exercício se chega à competência. E a possibilidade de adaptação surge aí.

Mas será que a questão do vocabulário não é meramente um recurso para a identificação de uma determinada ação ou qualidade de movimento? Será que é tão importante destacar ou existir uma apropriação do vocabulário apenas para que exista uma aparente organização (burocrática ou não) dos professores? Será que, mais do que o vocábulo, os princípios/componentes aliados a cada uma das técnicas (ou às técnicas) não fundamenta as práticas dos professores?

6.3 A avaliação

No sentido de compreender o que é valorizado pelos professores, no final do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, constata-se que os parâmetros de

avaliação são semelhantes nas diferentes escolas e nos próprios níveis de ensino. A classificação final dos alunos é compreendida numa escala quantitativa de 0 a 5 valores no Curso Básico de Dança e de 0 a 20 valores no Curso Secundário de Dança e Licenciatura em Dança. Apenas no Curso de Iniciação à Dança a classificação obedece a uma escala qualitativa, nomeadamente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

O grande foco na avaliação das aulas remete para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa, que, na maioria dos casos, é complementada com a avaliação por testes, exames e/ou apresentações finais, conclusivos para cada ciclo de estudos ou nível de ensino. Segundo Meyer (2010), para a avaliação em dança é fundamental o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, também é indispensável ter em conta os resultados dos alunos ao nível da demonstração dos conhecimentos e competências adquiridas, em função dos objetivos estabelecidos pela escola e professores. Portanto, engloba as várias ferramentas de avaliação que o professor usa para medir o desempenho e progresso dos alunos (Kassing & Jay, 2003), logo, “(...) avaliar implica o estabelecimento de normas, a definição de objetivos – implícitos ou explícitos – e a operacionalização de critérios internos ou externos (...)” (Monteiro, 2007, p.72), ressaltando que “(...) o carácter efémero, emocional e subjetivo da dança destaca dificuldades no âmbito do impacto pessoal de quem avalia (...)” (p.73).

Relativamente aos parâmetros de avaliação referidos em alguns dos programas curriculares, a maioria dos casos dá destaque às competências relacionadas com a aptidão física e as capacidades coordenativas e condicionais, que se traduzem nos seguintes critérios⁵³: postura e alinhamento, memorização, coordenação, flexibilidade, projeção e perceção espacial. Estes são transversais às técnicas de dança lecionadas nas escolas de ensino artístico, mas também as que apresentam um enquadramento conceptual, que lhes conferem um significado universal, por mais que possam existir diferentes olhares sobre os mesmos. Ou seja, se as aulas de técnicas de dança têm o objetivo de aumentar as capacidades e competências técnicas (de diferentes naturezas), são estas que devem ser ponderadas na avaliação dos alunos (Kassing & Jay, 2003). É importante ainda referir que estes critérios se relacionam, na totalidade, com o que as escolas referem nos programas curriculares como visão geral dos conteúdos. Existe, como já se constatou, a partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, o estímulo a novas competências, mais direcionadas para a criação e interpretação, no entanto, estas parecem estar camufladas e pouco descritas no que se pretende avaliar em cada ciclo de estudos. Independentemente do ciclo de

⁵³ A respeito da avaliação em dança, Monteiro (2007) refere que “Importa por em qualquer empreendimento de avaliação ter critérios de produto, isto é, de competência, assim como critérios de capacidades destacando quer o processo, como aquisições a longo prazo, de difícil controlo, mas de inegável importância, nomeadamente as capacidades preceptivas, técnicas expressiva, intelectuais e/ou reflexivas.” (p74).

estudos, parece existir uma discrepância entre os critérios explicitados e os critérios utilizados. A este respeito, Nunziati (1990) refere que cada professor “(...) connaît implicitement les siennes puisqu'il évalue en permanence des productions ou des attitudes d'élèves. Toute la difficulté va être de les expliciter pour soi-même et pour les autres, pour qu'ils deviennent ensuite des outils dans la construction des apprentissages.” (p.55). Porém, parece existir constantemente um maior foco no trabalho ao nível psicomotor, apesar de serem estabelecidas outras prioridades com a progressão dos ciclos de estudos. A par com essas competências de natureza psicomotora surgem aquelas que são denominadas como competências artísticas, onde se enquadram a musicalidade, expressividade e performance. Mas, se as técnicas de dança contemporânea tendem também a incluir componentes criativas e a valorização da sua singularidade, a própria metodologia de avaliação não deveria refletir isso? É certo que as capacidades físicas são fundamentais para desempenhar qualquer objetivo performativo, no entanto, as novas visões sobre as técnicas de dança contemporânea podem potenciar uma valorização de igual importância, dos domínios que vão além da ação motora clara e eficaz, como, por exemplo, a expressividade ou criatividade. Esta considera-se fulcral em qualquer performance, pois pode, por si só, também evidenciar a (im)perfeição singular de cada corpo:

Pois, apesar da técnica ter o seu valor singular e possibilitar desdobramentos específicos e necessários ao processo criativo, inclusive no que diz respeito não só ao aprimoramento físico e cinesiológico do corpo, mas também quanto ao despertar da sensorialidade, ela [a técnica] agora deve compor com outros elementos, que serão evidenciados em cena, como a subjetividade e a experiência afetiva daquele que cria – nas suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (Resende, 2016, p.70)

Dentro dos parâmetros que se debruçam sobre as questões técnicas em dança, também são apresentados critérios como compreensão, progressão⁵⁴ e domínio⁵⁵, que parecem ser consensuais em todas as escolas, que vão ao encontro das capacidades cognitivas referidas por Kassing & Jay (2003). Da mesma forma, é consensual entre estas a atitude e postura no trabalho, ponderada através dos critérios, assiduidade e pontualidade, incluídas nas capacidades afetivas destacadas por Kassing & Jay (2003). Se as evidências no aprimoramento físico e cinesiológico são importantes, a forma como são desenvolvidas e o seu processo evolutivo também tem a sua expressão na avaliação do que são as

⁵⁴ Os critérios de compreensão e progressão poderão ser inseridos na categoria dos critérios de avaliação da realização ou de processo (Nunziati, 1990) que estão mais direcionados para as tarefas regulares dos alunos, ou seja, para os procedimentos dentro de uma determinada disciplina.

⁵⁵ Para Nunziati (1990), os critérios de avaliação de resultado são orientados em função dos resultados do limite de aceitabilidade dos mesmos, logo, o critério do domínio poderá ser encaixado nesta categoria.

técnicas de dança contemporânea. Sendo a avaliação formativa importante para o percurso do aluno, a sua progressão ao longo de um determinado período é também fundamental, até para ponderar a atitude e comportamento constante que o aluno deve ter em estúdio, passível de ser transposta para aquilo que vai ser a sua atividade profissional, pois:

Responsibility is a complex concept. It will vary according to age, capacity and circumstances. The institution cannot be free of responsibility; the trainee can only gradually adopt it. There are no simple rules to follow: however, what both student and institution have on their side is the innate push for growth and development within the individual. (Buckroyd, 2000, p.127)

Sendo assim, a noção de regra ou de cumprimento deve ter uma ponderação que não é apenas esplanada pelo facto de cumprir com os requisitos de indumentária, comportamento, pontualidade ou assiduidade, mas sim da forma como cada aluno está em aula de forma participativa, crítica e autocrítica. Para além disso, também deveria ser ponderada a forma como o aluno gere a sua prestação em aula e as suas potencialidades e fragilidades dentro de um processo progressivo e evolutivo que acontece num determinado período letivo. Ou seja, para além do carácter efémero, emocional e subjetivo da dança, que se traduz numa dificuldade em avaliar o aluno, também é constatado que “Outro constrangimento reside também na importância atribuída de forma exclusiva ao desempenho, à performance, ou seja, ao dar apenas ênfase ao ‘produto’, não respeitando a individualidade de cada um.” (Monteiro, 2007, p.74). É de destacar que a maioria dos programas curriculares não apresenta ponderações para cada parâmetro e respetivos critérios. Esta constatação pode ser justificada pelo facto de todas estas competências, sejam elas técnicas ou artísticas, funcionarem como um todo. No entanto, os escassos programas curriculares que evidenciam claramente e de forma especificada as ponderações aplicáveis dão primazia a todo o processo de aprendizagem técnica e artística e respetivo produto. Para além disso, a componente mais direcionada para a atitude e postura no trabalho tem sempre uma ponderação menor.

O processo de avaliação do que é o produto “final” nas técnicas de dança e, em particular, as contemporâneas, é extremamente subjetivo. No entanto, Meyer (2010) refere que “During much of the twentieth century, assessing dance was subjective and linked directly to teacher’s background, knowledge, preferences, creativity in developing learning experiences, and observational and analytical skills.” (p.47). Logo, a questão da permeabilidade que cada professor tem no que é o seu método torna o processo de avaliação ainda mais díspar. Aliado a isto está a visão do que cada professor acha necessário para a formação do corpo performativo. No entanto, na formação base do corpo

performativo mostra-se importante a aquisição de um conjunto de competências base fundamentais para a consolidação das suas ações. A garantia que o corpo domina competências psicomotoras, cognitivas e afetivas pode ser um primeiro passo para o seu florescimento artístico posterior, pois o processo de incorporação “(...) envolve a pessoa como um todo, incluindo as dimensões sensoriais ativadas no processo.” (Fazenda, 2012, p. 75). Só após o movimento incorporado, com o seu sentido e intenção, poderá existir uma comunicação efetiva, ou seja, a componente artística, como foi averiguado a partir das diferentes perspetivas de Gil (2001), Cass (2005), Smith-Autard (2010) e Muller et. al. (2013). Também, só após o estabelecimento de um certo nível do domínio do corpo e do movimento, será possível manipular ou criar outro movimento e perceber de que forma o mesmo poderá comunicar e expressar-se de forma direcionada e intencional. Assim, é fundamental ter em consideração a dimensão somática do movimento, ou seja “(...) a forma como ele é interiorizado por via da imitação (tendo os outros como nosso espelho), da experiência (erro, repetição, pesquisa) e da criatividade (adaptar o movimento, a forma, ao corpo individual e interpretá-lo subjetivamente) do sujeito atuante.” (Fazenda, 2012, p.75). Neste contexto, é importante esclarecer que o movimento pode ser interiorizado pela descoberta guiada, não propriamente pela imitação e, por isso, a implementação da improvisação torna-se tão importante nas técnicas de dança contemporânea. É ela que apoia também uma consciência interna do movimento, mais que o seu aspeto formal (ou da sua imagem), pois, como já se constatou, é esta que pode ajudar o aluno a melhorar a sua técnica e a descobrir novos caminhos de expressão (Franklin, 2014). Esta dimensão (mais somática do movimento) coaduna também, como já foi referido, com apresentação da diversidade de métodos das técnicas de dança contemporânea, reflexas em técnicas como as de *release*, *flying low* ou contacto-improvisação. Conjetura-se assim que após o encontro do domínio e controlo de todas as ferramentas, que as técnicas de dança contemporânea disponibilizam, é que será possível avançar para uma maior complexidade não só técnica, mas também de intenção, para com o movimento criado e interpretado. Daí se considerar que só a partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, na adolescência, (após um processo de formação/formatação do corpo) será possível criar dinâmicas mais variadas capazes de manipular os corpos dos alunos e estimulá-los a encontrar dentro do modelo das técnicas uma especificidade própria, acompanhada também, naturalmente, pelo próprio desenvolvimento humano de cada um, como se apurou com Fazenda (2012). O clímax desta progressão parece debruçar-se mais sob uma orientação direcionada do que por uma forma demonstrativa, atingindo pressupostos coletivos, dentro de corpos singulares. Talvez por isso, quando chegamos a níveis de ensino, onde os corpos já se orientam e organizam sozinhos “dentro de si mesmos”, será necessário orientá-los dentro de linhas particulares, explorando as mais-valias e as potencialidades de cada um,

contrabalançando a sua ação a partir de uma reflexão própria, sobre o “como” e o “porquê” de fazer algo de determinada maneira. É também em níveis de ensino onde os objetivos são muito mais generalizados, como os cursos superiores, que os alunos, provavelmente, viajam (mais) de linguagem para linguagem. Assim, torna-se importante que cada professor, dentro do que são as competências técnicas e artísticas, fundamente aquilo que o move e que vai mover os outros, de forma a que os significados artísticos se evidenciam. Seja em corpos mais ou menos dotados de capacidades técnicas e artísticas, é importante acreditar que a multiplicidade de opções garantirá também que cada corpo encontre o seu caminho dentro daquilo que pode ser a dança contemporânea.

Portanto, a avaliação dentro das técnicas de dança pode, numa primeira fase, ser mais limitada e à medida que vai progredindo nos ciclos de estudos mais generalistas (do ponto de vista dos programas curriculares), embora mais específica e singular dentro do olhar único de cada professor. Se, por um lado, as técnicas de dança contemporânea (pela sua diversidade) se parecem demover de uma formalidade e estrutura generalista, por outro, os alunos encontram as suas valências dentro de práticas que estimulam o seu potencial individual. De certo modo, estas abordagens poderão encontrar questões transversais a outras práticas que uniformizem o todo, mas que permitam um enraizamento específico dentro de universo das técnicas de dança.

7. A progressão do ensino das técnicas de dança contemporânea

O início da aprendizagem do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* pode ser concretizado desde o Curso de Iniciação à Dança. A maioria, como se constatou na análise dos questionários, refere que a sua inclusão acontece no 2.º ciclo do Curso Básico de Dança. De forma a facilitar a análise sobre a progressão no ensino das técnicas de dança contemporânea, propôs-se aos professores que a mesma fosse apresentada numa divisão em três níveis, nomeadamente: elementar, intermédio e avançado. A maioria dos professores conseguiu fazer este exercício de subdividir o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea em três níveis. Estes, comumente, faziam esta subdivisão em função dos contextos em que estavam inseridos e, por isso, não se articulou esta análise com a explicitação e clarificação dos programas curriculares, nomeadamente na descrição dos objetivos e competências. É de referir, no entanto, que duas das professoras não conseguiram fazer este exercício. Cecília de Lima (entrevista, novembro 4, 2016) refere que lhe é difícil subdividir em níveis, visto que a sua experiência foi sempre pontual nos estabelecimentos de ensino, não conseguindo estabelecer uma evolução do

início ao fim de uma formação. Já Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) afirma que não consegue encontrar uma resposta para esta questão,

(...) porque todas as escolas têm níveis e focos completamente diferentes. (...) O investimento na disciplina não era o mesmo, até pela carga horária atribuída em cada ano. (...). Esta regularidade das aulas semanais faz toda a diferença e todas as escolas são muito diferentes a esse nível.

Realmente, esta constatação corrobora o que foi constatado na análise dos questionários, no que respeita às diferentes configurações horárias do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, mas será que não existem questões semelhantes no progresso do ensino-aprendizagem em cada um dos níveis?

7.1 Nível elementar

No que respeita ao Ensino Artístico Especializado, constata-se que no nível elementar as maiores referências focam-se na consciência corporal e na aptidão física, como se constatou na análise dos programas curriculares (confrontar Apêndice 19). Sendo uma nova abordagem ao corpo, “(...) um entender o corpo de forma diferente (...)” (A. S. Castanhinha, entrevista, outubro 11, 2016), parece ser pertinente esta abordagem mais direcionada para as noções basilares do movimento com especificidade direcionada para os princípios das técnicas de dança contemporânea e para a proteção do corpo, enquanto instrumento de trabalho (informação recolhida das entrevistas a: A. S. Castanhinha, 2016; C. Graça, 2016). A este respeito, são referidos, como princípios basilares: o uso das costas, o uso do chão, a noção de equilíbrio e desequilíbrio, a noção de centro e as diferentes rotações dos membros inferiores (*en dehors* e *en dedans*). É ainda referido, dentro da aptidão física, um conjunto de capacidades transversais ao trabalho de corpo na dança que vão ao encontro da coordenação, flexibilidade, agilidade, força, alinhamento e postura. A noção de espaço está praticamente relacionada com a utilização dos vários níveis que se relaciona com a tridimensionalidade que o movimento adota nesta técnica. Aliado a este trabalho do corpo surgem também as questões interpretativas tão presentes numa expressão artística. Estas surgem maioritariamente ligadas à relação da música com o movimento e das diferentes dinâmicas. Apesar de pouco referido, é também destacado o uso da respiração como forma de potenciar o desenvolvimento interpretativo (informação recolhida a partir das entrevistas a: S. Correia, 2016; A. S. Castanhinha, 2016). Existe uma necessidade de propor uma aprendizagem mais sistematizada a partir do isolamento de partes do corpo e de conteúdos, no sentido em que a aprendizagem dos conteúdos, para além de seguir a demonstração do professor, são organizados individualmente em apenas um exercício. Tendo em conta que Inês Negrão (entrevista, novembro 29, 2016), refere-se a este nível como o 2.º ciclo do Curso Básico de Dança, enfatiza que os alunos nesta faixa

etária trabalham muito pela cópia. Não obstante, Patrícia Cayatte (entrevista, novembro 7, 2016) reforça a importância de “(...) evitar aquilo que é normal no início e que será válido noutras técnicas, que é a cópia.”, para que haja um entendimento somático do movimento, mesmo que primário. Apesar de ser referida a importância sobre a introdução a outras ferramentas do foro criativo, nas aulas de técnicas de dança contemporânea, estas foram pouco referidas entre os entrevistados. No entanto, os que as referem focam-se principalmente na improvisação, contacto-improvisação e composição. Estas parecem ter como objetivo a procura de possibilidades de movimento através da autonomia criativa dos alunos, provavelmente para não a castrar, visto que o ensino da técnica (nestas faixas etárias) se centra maioritariamente num processo de transmissão de movimento, como já foi referido.

Outras questões que são levantadas, apesar de ser por uma minoria, é o gosto pela dança e por dançar; a disciplina que os alunos devem adquirir no saber estar em aula; e a aprendizagem da terminologia específica da técnica de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: A. Neto, 2016; I. Negrão, 2016; A. D’Andrea, 2016; Professor C, 2016). Mais uma vez, o professor é o veículo para uma aprendizagem saudável, informada e inspiradora, capaz de garantir um ensino que não passa meramente pelo ensino de uma técnica de dança, mas também por um conjunto de questões envolventes à prática artística, que se podem relacionar com as capacidades afetivas, por estarem mais próximas da sensibilidade.

Curiosamente, no âmbito do curso profissional e superior, não existem diferenças significativas no discurso dos professores. Existe uma necessidade neste nível em perceber e reconhecer o corpo, dotando-o de capacidades psicomotoras de base. É interessante perceber que é nestes estabelecimentos de ensino que os professores se direcionam para conceitos das técnicas como as de Graham e Cunningham ou sistemas de análise de movimento como Laban, considerando-os importantes para a solidificação da técnica nos corpos. A lecionação dos conteúdos também se apresenta muito sistematizada e individualizada, respeitando as considerações de técnicas específicas, à semelhança do que acontece no 2.º ciclo do Curso Básico de Dança.

7.2 Nível intermédio

No que respeita ao nível intermédio, a maioria dos professores focam-se na aquisição de competências direcionada para a aptidão física correlacionada com a noção de um espaço tridimensional, onde os níveis, planos e direções se apresentam de forma mais eclética (confrontar Apêndice 20). Para este trabalho mais focado na aptidão e nas capacidades físicas e cognitivas e noções que provêm, neste caso, de várias técnicas ou da fusão de técnicas, parece ser importante o corpo se adaptar a qualquer tipo de

linguagem. O trabalho realizado advém do realizado anteriormente e existe uma notória complexidade no desenvolvimento dos conteúdos. É, a partir deste nível, que se começa a dar ênfase ao fraseamento através de um maior encadeamento dos conteúdos e das ligações bem como das variações (exercícios mais longos ou coreografias). A este respeito, surge também a inclusão da aprendizagem de repertórios que, provavelmente, se relacionam com a lecionação dos conteúdos. Ainda a respeito de uma relação transversal com outros domínios da dança, surge, à semelhança do nível anterior, o trabalho de improvisação ou contacto-improvisação. Aparenta ser importante a relação entre corpos neste nível bem como um apelo a uma “deformação”⁵⁶ dos corpos. A este respeito, Iolanda Rodrigues (entrevista, outubro 25, 2016) refere que já é possível “(...) ‘abusar mais’ dos corpos, porque até lá são muito frágeis (...)”, o que se direciona para esta questão da “deformação” como forma de encontro de mais possibilidades do corpo se expressar e vincular as demais solicitações provindas dos coreógrafos (Professor C, entrevista, dezembro 15, 2016).

No que respeita aos cursos profissionais e superiores, mais uma vez, não são apresentadas diferenças significativas. Não são tão referidas questões relacionadas com a aptidão física, apesar de Amélia Bentes (entrevista, janeiro 27, 2017) referir que, neste nível, são lançados “desafios anatómicos”. É concordante esta noção de desenvolvimento mais complexo dos conteúdos e competências no espaço e no encadeamento dos mesmos em frases de movimento, visto que o aluno, certamente, já encontrou uma “solidificação” das bases técnicas, que lhe conferem segurança⁵⁷. Apenas no ensino profissional é referida por Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) a possibilidade de se “(...) entrar num domínio mais criativo e expressivo (...)”. Interessante é perceber também que existe uma maior abertura para a lecionação de abordagens técnicas variadas, com terminologias plurais. Aliado a esta noção surge também a necessidade de estimular a singularidade e potencialidades do aluno, ideia que se destaca no nível seguinte.

7.3 Nível avançado

Quando os professores se referem a um nível avançado, o mais importante está direcionado para o domínio das linguagens (confrontar Apêndice 21). Se no nível intermédio se começa a perceber esta necessidade de existir um corpo polivalente, capaz de se relacionar de diferentes formas através das linguagens que lhe são “impostas”, no

⁵⁶ Apesar de ser uma noção muito vinculada pelo *ballet* clássico, esta questão da “deformação” do corpo foi estímulo para Isadora Duncan revolucionar a forma como se dançava no início do séc. XX. Apesar das técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade se direcionarem para a questão da individualidade e singularidade do intérprete, dentro dos sistemas educativos, parece ainda existir essa necessidade de dotar o corpo de uma maior panóplia de capacidades virtuosas que ampliem a forma como o corpo se expressa no espaço e no tempo.

⁵⁷ Quando se fala em segurança, referimo-nos à segurança que o aluno detém para poder realizar determinada ação sem se colocar em risco físico ou de lesão.

nível avançado, a sua presença é muito mais assertiva. Vítor Garcia (entrevista, outubro 10, 2016), a propósito da evolução da técnica de dança contemporânea e da sua atualidade, refere:

A partir de um certo momento começa-se a ver que há necessidade de abranger mais coisas. Ou seja, a revolução holística, onde começamos a ir buscar o conhecimento de dentro para fora. Para mim, a importância maior é a ideia de deixar de forçar o corpo à técnica e começar a perceber a técnica de forma a adaptá-la ao corpo e não o contrário.

Existe uma notória complexidade no que diz respeito às competências e conteúdos, seja em termos do movimento, do espaço e do tempo, aqui explanados através do fraseamento, da autonomia, do estímulo da singularidade e da interpretação. A interpretação apresenta-se ligada às questões musicais, à projeção, à respiração e ao ato performativo. Existe assim uma criação de inúmeras possibilidades, dotando os alunos com ferramentas que os ajudem na adaptação às diferentes linguagens que são propostas. Mais uma vez, à semelhança dos outros níveis, é referido a improvisação e o contacto-improvisação e a composição coreográfica como elementos a incluir na aula, sendo o desenvolvimento mais assertivo.

Quando os professores falam sobre os métodos que utilizam, são poucos aqueles que referem a transversalidade entre outras práticas da dança como a composição, a improvisação e o repertório, no entanto, quando se questiona sobre a sua importância no âmbito do ensino das técnicas de dança contemporânea, as opiniões vão ao encontro de um enquadramento até no âmbito da aula. Não obstante, há professores que “recusam” esta integração por considerarem que o tempo de aula é insuficiente para as incluir ou que “(...) de uma forma geral o espaço da aula de técnica é para trabalhar técnica.” (L. Sousa, entrevista, novembro 8, 2016). Realmente, existe um conjunto de professores que considera que é mais fácil trabalhar dentro das aulas criativas (nomeadamente na *Expressão Criativa* e na *Composição Coreográfica*⁵⁸) os conteúdos da aula de técnicas de dança contemporânea (informação recolhida a partir das entrevistas a: I. Rodrigues, 2016; J. Raposo, 2016; A. S. Castanhinha, 2016; R. Gomes, 2016). Apesar disso, Patrícia Cayatte e Ângelo Neto apresentam uma realidade, no âmbito do Ensino Artístico Especializado (3.º ciclo do Curso Básico de Dança) que faz com que a opção de lecionar ou relacionar conteúdos da *Composição Coreográfica* se torne “viável” dentro dos planos de estudos (informação recolhida a partir das entrevistas a: P. Cayatte, 2016; A. Neto, 2016). Patrícia Cayatte (entrevista, novembro 7, 2016) refere que “Num 5.º ano, os planos

⁵⁸ A *Dança Criativa*, *Expressão Criativa* e *Composição Coreográfica* (esta última, comumente, inserida na disciplina *Práticas Complementares de Dança* no CBD) são disciplinas com menos carga horária, mas que estão inseridas nos planos de estudos seja em qual foi o curso.

de estudos deixaram de ter *Composição Coreográfica*, e passaram a ter uma carga horária técnica imensa, mas, até lá, em todos os anos tiveram as disciplinas criativas.”. Independentemente desta “falha” dos planos de estudos, será que não é possível integrar e relacionar aspetos da *Expressão Criativa* ou da *Composição Coreográfica* numa aula de técnicas de dança contemporânea? Se aparenta ser importante o estímulo à singularidade de cada professor no âmbito das técnicas de dança contemporânea, será que (principalmente) aqueles que mais se relacionam com a área da criação coreográfica não poderão integrar essa componente nas suas aulas?

Amélia Bentes, Elisabete Magalhães e Mafalda Deville, para além da atividade docente, mantêm uma atividade regular enquanto criadoras (informação recolhida a partir das entrevistas a: A. Bentes, 2017; E. Magalhães, 2017; M. Deville, 2017). Quando questionadas sobre a relação com o seu trabalho coreográfico com o trabalho que fazem em termos de docência das técnicas de dança contemporânea, é perceptível que têm focos diferentes. Por exemplo, Amélia Bentes (entrevista, janeiro 27, 2017) diz que a relação está interligada com o processo de interpretação que é muito forte nas suas peças. A ideia é fazer o movimento com a intenção e a emoção solicitada.

Um *grand plié* não pode “ficar a meio” (...) porque quando vai para palco não nada fica a meio. É na aula que têm de praticar. (...) é perceber qual é o foco do corpo, da energia, da carga. Aí, o aluno já está a interpretar o *plié*, com uma postura diferente.

Elisabete Magalhães (entrevista, janeiro 24, 2017) direciona-se para a ideia de existir um corpo disponível e recetivo a um conjunto de possibilidades, “(...) para o corpo poder ter vários significados e estar aberto a fazer tudo (...). Pretende-se disponibilizar um corpo sensível e adaptável, capaz de enriquecer as criações com o seu estilo pessoal.”. Já Mafalda Deville (entrevista, janeiro 11, 2017) refere que, por mais que o trabalho coreográfico, em termos estéticos não se relacione com Limón, os princípios da técnica relacionam-se com o que procura no âmbito da criação coreográfica, visto que “(...) trabalha as dinâmicas; o *balance* e *off balance*; o corpo que está no chão, mas que de repente está na verticalidade. Tudo isto me interessa, em particular o controlo do corpo e isso no meu trabalho [coreográfico] existe bastante.”. Certamente que não existe uma divisão do indivíduo enquanto profissional da dança. O conhecimento é adquirido e traduzido, enquadrando-se de formas semelhantes independentemente do contexto. Como se constata por estes exemplos, existem focos diferentes mediante aquilo que foi adquirido e se pretende com a formação em dança. Talvez as abordagens às técnicas de dança contemporânea por cada professor não consigam englobar ou focar (por exemplo) todos os princípios que se encontraram a partir dos discursos dos professores. Independentemente disso, para a maioria dos professores as abordagens aos domínios

criativos dentro da aula de técnica são importantes. Não é consensual esta abordagem em função dos níveis dos alunos. Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016) refere que o auge desta utilização deve estar concentrada a partir do 5.º ano do Curso Básico de Dança (devido à extinção da disciplina de *Composição Coreográfica*); Mariana Aguiar (entrevista, outubro 18, 2016) assegura a importância destas abordagens, mas refere que primeiro se deve estruturar o corpo do aluno para posteriormente saber manipular materiais, enquanto Susana Rodrigues (entrevista, novembro 7, 2016) afirma que “O desenvolvimento da componente coreográfica é possível em todos os níveis de ensino, obviamente que temos de ter a consciência que nos primeiros anos vão criar coisas mais simples (...) com o passar dos anos, vão ganhando maior autonomia.”. Isto poderá estar relacionado, por um lado com as práticas de cada professor em função de cada contexto e até do currículo de cada aluno, acreditando que este se interliga constantemente criando conexões interdisciplinares que promovem um maior entendimento por parte do aluno. Não obstante, já foi possível encontrar um conjunto de princípios, seja ao nível técnico-artístico, seja a nível criativo, na sua maioria transversais às diferentes práticas metodológicas e didáticas dos professores. Considera-se, assim, que o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, não é assim tão discrepante de escola para escola, de professor para professor ou de método para método. Certamente que haverá condicionantes (maioritariamente focadas na estrutura e organização curricular), como já foram constatadas, que poderão promover um ajuste na ação pedagógica. O desajuste entre a teorização, por parte das escolas, no que respeita aos programas curriculares e aquilo que, efetivamente, é concretizado na prática pelos professores leva-nos a equacionar o estabelecimento de linhas orientadoras para o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, acreditando que estas podem apoiar o seu desenvolvimento e explicar de forma realista as metodologias e didáticas das escolas e professores.

8. A definição de linhas orientadoras para a disciplina

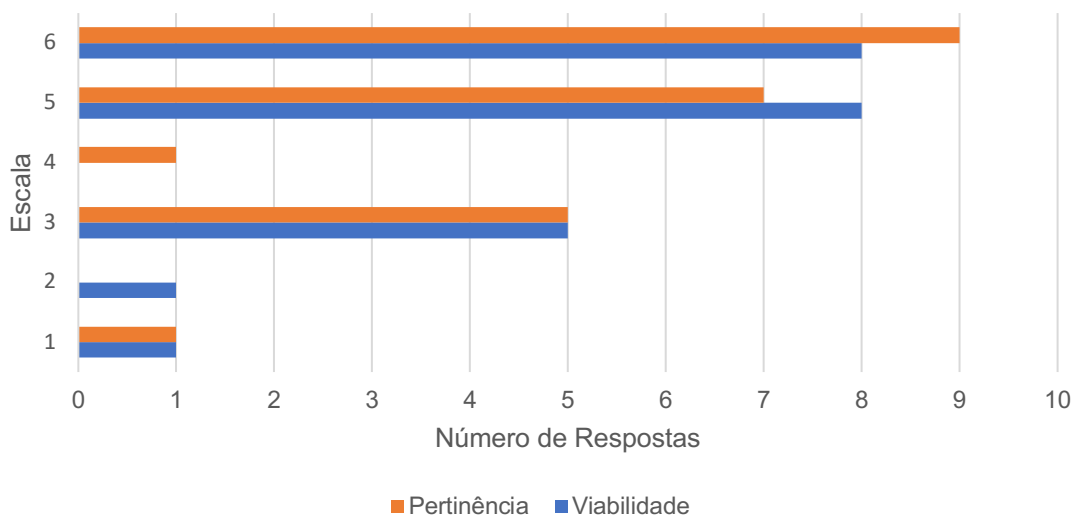
Como já foi evidenciado, anteriormente, as práticas dos professores de técnicas de dança contemporânea aparentam ser diversificadas a par com as suas experiências e formações. As próprias técnicas de dança contemporânea tendem a ser aglutinadoras de pensamentos, visões e estéticas de quem aprende, interpreta e/ou cria. Não obstante, a pluralidade de opções nem sempre se traduz numa facilidade na organização das disciplinas (e respetivos módulos) por parte dos professores. Além disso, a vastidão pode não se centrar no que é fundamental na formação dos alunos ou, pelo menos, naquilo que os professores têm de exprimir nos seus programas curriculares. A escassa investigação na área das técnicas de dança contemporânea direciona-nos para práticas do passado que nem sempre se coadunam ou são reflexo do mundo contemporâneo, em particular, nos

programas curriculares. Essas práticas são muitas vezes direcionadas para aquilo que foram as técnicas de danças em meados do século XX, idealizada pelos seus pioneiros, que até hoje se mantêm vivos nas práticas dos professores. Mas é fundamental compreender que a evolução das práticas artísticas, os requisitos pelos profissionais da área; as visões dos corpos; e a própria sociedade em geral contribuíram para uma atualização, que se mostra parca para as próprias instituições teorizarem as suas práticas e fundamentarem os seus métodos.

A vontade de contribuir para uma maior facilidade de organização do módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* criou a vontade de questionar os inquiridos sobre a viabilidade e a pertinência da existência de linhas orientadoras para o mesmo. Pretende-se que as mesmas possam manter as suas especificidades, geridas muitas vezes pelas características do próprio corpo docente e discente, mas que estabilizem o que se pretende num sistema de ensino, nomeadamente que enquadrem ou integrem os cursos legitimados pela tutela. Obviamente que estamos a falar de um grupo de escolas especializadas e que, em função do seu enquadramento sociocultural, terão de adaptar as suas práticas e estimular diferentes opções dentro do que pode ser a área da dança. Os próprios planos de estudos estabelecem à partida uma generalidade quando denominam as disciplinas que enquadram os mesmos, dando liberdade às direções das escolas para optarem por aquilo que lhes é mais “cómodo” ou que possa respeitar tradições, acompanhar tendências ou simplesmente enfatizar diferentes visões técnicas, artísticas e estéticas, que poderão ter a sua validade no mundo global da dança. Confrontando o explicitado na apresentação de cada curso do Ensino Artístico Especializado, na Revisão da Literatura, e a título de exemplo, é possível referir a disciplina *Práticas Complementares de Dança*, incluída no 3.º ciclo do Curso Básico de Dança. Nesta disciplina pode ser inserida qualquer prática que cada escola considere mais pertinente dentro do universo dos seus planos de estudos. No caso da disciplina *Técnicas de Dança* também não é estipulado qualquer método a adotar pelas escolas. É de destacar que, em ambos os casos, a disciplina pode ser lecionada por mais que um professor, dando assim a possibilidade de ampliar o leque de possibilidades de abordagens a métodos e técnicas (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho). Assim, ao questionar os inquiridos sobre a pertinência e viabilidade da criação de linhas orientadoras para o módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea*, constata-se que, tendencialmente, as escolas aparentam estar recetivas a esta possibilidade⁵⁹, como se constata na Figura 14.

⁵⁹ No que respeita à pertinência estabeleceu-se uma escala onde “1” corresponde a Nada Pertinente e “6” corresponde a Muito Pertinente. Já a propósito da viabilidade estabeleceu-se uma escala onde “1” corresponde a Totalmente Inviável e “6” corresponde a Totalmente Viável.

Figura 14 - Pertinência e viabilidade de linhas orientadoras para Técnicas de Dança Contemporânea



Apesar da existência de uma tendência positiva na receção desta possibilidade no ensino artístico, é visível que as opiniões não são unânimes. No entanto, destaca-se as afirmações de Ana Sofia Castanhinha (entrevista, outubro 11, 2016) que considera que a problemática do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea reside no facto de esta poder ser híbrida e extremamente versátil. Não obstante, considera que “(...) se existissem umas linhas orientadoras já era um princípio. Já estruturava um trabalho que depois poderia ter abordagens mais autónomas da própria escola, com uma certa autonomia pedagógica, mas cumpriríamos algo em uníssono.” Estas linhas orientadoras que pretendemos definir não têm a intenção de fechar as possibilidades das escolas no que diz respeito ao ensino das técnicas de dança contemporânea. A ausência deste esclarecimento mais detalhado pode ter suscitado algumas dúvidas por parte das escolas que afirmam a pluralidade no ensino das técnicas de dança contemporânea. No entanto, a proposta na definição de linhas orientadoras não tem o objetivo de massificar. Assim não se pretende que as escolas percam a sua identidade, pois o ensino das técnicas de dança contemporânea pode ser promovido através de diferentes métodos, como já se constatou. São esses associados ao que cada escola acredita ser o “ideal”, que promovem aquilo que a dança enquanto expressão artística, revela nos dias de hoje. Formas de expressão variadas que se elevam para além do movimento e que se democratizam em maneiras de ver, saber e agir. Uma panóplia de opções que contribui para um apelo maior ao espírito crítico dos sistemas de ensino e dos cidadãos que se formam enquanto profissionais do setor ou consumidores de arte. Não se pode, no entanto, deixar de ser claro na forma como cada professor ou sistema de ensino age e, por isso, esta proposta também poderá ajudar os professores a (re)estruturar e refletir sobre as suas práticas. Assim, a proposta de intervenção, que será apresentada seguidamente, pretende chegar a todos eles

(professores e escolas) com o objetivo principal de compilar orientações passíveis de serem adaptáveis. Desta forma, pretende-se sistematizar o que se faz na prática, hibridizando as diferentes realidades e modos de operar dos profissionais que, atualmente, contribuem para a formação em dança.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No capítulo da análise de dados foi colocado um conjunto de questões que se pretendem aqui responder através de uma proposta de intervenção nos sistemas de ensino artístico oficial. Fazendo uma retrospectiva dos dados analisados, constatou-se através do questionário às escolas que as opções de cada uma diferem em função das suas visões do ensino da dança, das opções curriculares e dos tipos e regimes de ensino, apesar do produto final ser bastante semelhante – um corpo disponível e capaz de responder às diferentes propostas. Apurou-se também que não existe um modelo comum de ensino-aprendizagem para o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, como acontece, por exemplo, no Centre National de la Danse [CND] (1999), visto que este pode ser inserido em diferentes anos curriculares e acompanhar o ensino-aprendizagem com diferentes configurações horárias, ao longo da articulação vertical dos ciclos de estudos. O Centre National de la Danse, em França, apresenta um modelo de ensino-aprendizagem para a disciplina *Técnicas de Dança Contemporânea*, datado de 1999. Este modelo apresenta uma divisão de objetivos e competências a partir de cinco grandes grupos, nomeadamente: (1) Corpo e movimento; (2) Tempo, música e silêncio; (3) Espaço; (4) Improvisação e Composição e (5) Personalidade. Para além disso, divide o ensino-aprendizagem em três níveis, nomeadamente (1) ciclo de observação e orientação; (2) ciclo elementar (que pode ser subdividido em elementar 1 e 2) e (3) ciclo superior. Este modelo, apesar de nos conteúdos, principalmente de corpo e movimento, se focar em técnicas como Graham, Cunningham, Limón, não deixa de inserir neste processo de ensino ferramentas da criação e improvisação. Estas, no entanto, não são divididas em nível, o que nos leva a conjecturar que são sempre abordadas ao longo da aprendizagem dos alunos. Mais se constata que grande parte das competências adota um vocabulário muito próximo à técnica de dança clássica, apesar de se focar nas componentes base do movimento sem requerer a uma codificação específica. Contudo, este tipo de modelo centra-se numa única escola, certamente, com opções curriculares próprias e articuladas por uma distribuição e carga horária que permite uma sistematização facilitada do processo de ensino-aprendizagem. Mais se percebeu, na análise e interpretação de dados que são extremamente vastas as opções metodológicas dos professores que lecionam as técnicas de dança contemporânea, sendo que, maioritariamente, se centram numa abordagem, sustentada nos métodos de Graham e Cunningham. Não obstante, é importante referir que estas abordagens surgem como uma base sólida para uma constante recriação ou reinterpretção das opções metodológicas, apesar de adotarem um carácter permeável e

recetivo para com outras técnicas, de forma a enriquecer a aprendizagem dos alunos. Inevitavelmente, estas diferentes opções estão correlacionadas, fundamentalmente, com as visões de cada instituição e, conseqüentemente, com o tipo de alunos que as integram. É expectável, através da adoção de vários tipos de organizações e estruturas curriculares, que o resultado final de cada escola possa ser diferente. Será seguramente discutível esta diferença entre cada estabelecimento, visto que o ensino artístico tutelado pelo Estado, em comparação com o ensino regular, não acompanha uma tendência de uniformidade no que respeita às opções dos planos de estudos e às respetivas cargas horárias. Contudo, no ensino das artes e aliado à contemporaneidade das práticas artísticas, parece ser importante esta diferença, de forma a ser possível encaminhar e formar profissionais para os diferentes caminhos existentes no seio artístico. Numa outra perspetiva, apesar dos sistemas de ensino apostarem em práticas ecléticas (quando os comparamos, por exemplo, nas técnicas de dança contemporânea), os alunos formados em cada escola podem não se direccionar apenas por uma via artística. Assim, considera-se que estas formações são um meio para chegar a um “fim” inacabado, pois pode ser enraizado, posteriormente, naquilo que são as opções e visões de cada aluno quando se “liberta” das formalidades e obrigtoriedades dos sistemas de ensino. Através de exemplos de alguns profissionais da dança, que foram apresentados na análise de dados, verificou-se também que, do mesmo estabelecimento de ensino, normalmente rotulado pela formação de um profissional da dança específico, podem resultar outros extremamente diferentes seja ao nível da interpretação ou criação. Reflexo disso é a existência de uma inclusão de alunos formados por estes sistemas de ensino. Estes vão desde a integração em companhias de repertório como a Companhia Nacional de Bailado ou o Quórum Ballet, aos projetos independentes, no âmbito da criação/interpretação, que se centram não só no uso do movimento, mas também em abordagens a outras áreas artísticas como o teatro.

Num outro prisma, a elaboração dos programas curriculares parece ser das tarefas mais difíceis das escolas e dos professores, sendo que estas, atualmente, se centram fundamentalmente em terminologias específicas da técnica Graham, o que não se coaduna, posteriormente, com a pronta afirmação das escolas e dos seus professores no que respeita à adoção de vários métodos e técnicas de ensino e respetivas articulações. A necessidade de ter uma base sólida e sistematizada para a fundamentação das práticas parece ser importante para os professores, no entanto, também é perceptível que a maioria dos entrevistados utiliza conceitos focados numa técnica base, mas articulados com outras práticas de forma a potenciarem novas abordagens às técnicas de dança. Propõe-se, assim, a valorização de um conjunto de princípios fundamentais e transversais às diferentes práticas, apesar dos programas curriculares (e por vezes no discurso dos professores) explanarem prontamente a adoção de terminologias específicas de técnicas

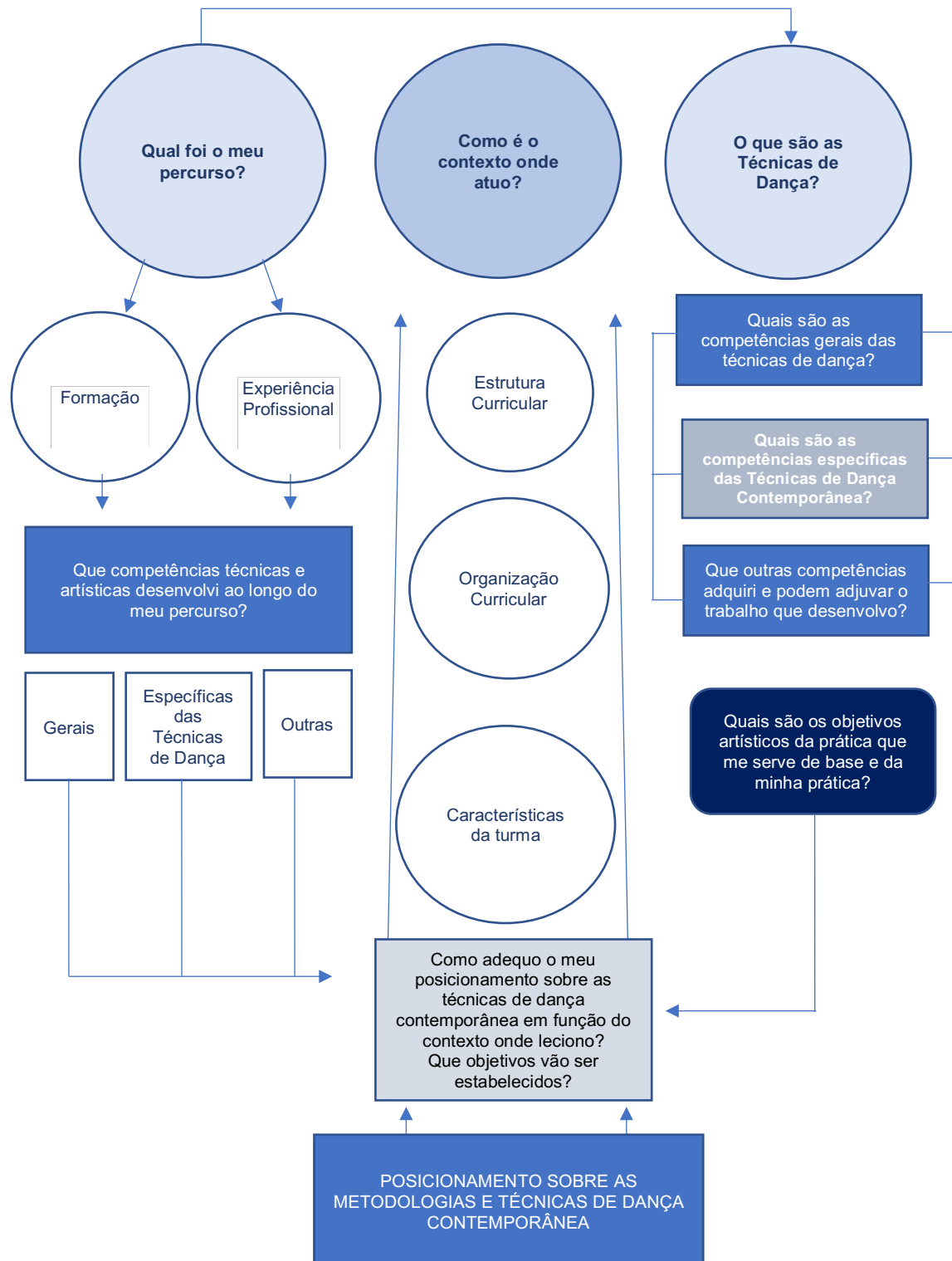
de dança contemporânea que detêm um vocabulário de movimento fortemente codificado. Naturalmente, é inevitável não recorrer a um conjunto de termos e conceitos que fazem parte da tradição das técnicas de dança teatral, pois são estes que potenciam a identificação de um conjunto de movimentos específicos aliados a uma descrição das suas ações ou recorrências à imagética, que dão “cor” e interpretação à expressividade motora. No entanto, é esta construção em camadas das metodologias do ensino de dança que potencia também a singularidade de cada prática provinda de um *know-how* pessoal, que se considera um ponto fundamental, no sentido em que se respeita os diferentes percursos e práticas de cada profissional que, certamente, terão de ser adaptados em função de cada contexto. É na diferença de cada um deles que surgem, também, as vastas propostas de criação artística, da qual Portugal pode ser exemplo, na medida que consegue abarcar e estimular um vasto conjunto de propostas estéticas e artísticas dentro da área da dança e das artes performativas. Destaca-se assim a sua importância, que faz ascender uma democracia no ensino da dança, na criação artística e na “construção” dos corpos do futuro, que se afirmam no panorama cultural uma verdadeira identidade do país que habitamos e na construção de um legado histórico.

1. A estruturação das metodologias dos professores

Considerando a importância desta multiplicidade de opções, no panorama da dança, e o facto de não ser possível criar uma uniformização dos sistemas de ensino, destaca-se a vontade de apresentar um conjunto de linhas orientadoras que possam ser transversais a todos os professores (e escolas) sem desvirtuar as suas opções e visões. Se, por um lado, é importante olhar e refletir para os diferentes percursos de cada profissional, por outro, é importante que a sistematização de cada prática tenha em atenção um conjunto de fatores e preocupações. Estas direcionam-se para as considerações gerais sobre o ensino das técnicas dança e para as particularidades das técnicas de dança contemporânea. Estas devem ser ponderadas e equacionadas com as propostas de cada escola e respetivo público-alvo, nomeadamente no que respeita às diferentes faixas etárias, desenvolvimento psicomotor e cognitivo ou a heterogeneidade técnica e artística de cada turma de forma a adequá-las, autonomamente, a cada contexto de ensino e a cada grupo de alunos, como ilustra a Figura 15. É importante ainda referir que cada profissional não tem necessariamente de usufruir de todos os subtópicos apresentados, pois, num país incapaz de receber e integrar todos os profissionais formados pelas instituições, acredita-se que muitos destes criem o seu percurso (até artístico) nos sistemas educativos. Estes vão conseguindo estabelecer, através da integração do corpo docente especialista ou de várias parcerias de contacto direto com os profissionais do mercado de trabalho, uma constante evolução e atualização das práticas performativas, tão

importantes no ensino da dança. Ou seja, continua-se a valorizar o contacto com as práticas artísticas, sejam elas independentes ou agregadas a uma estrutura profissional, para um conhecimento *in loco* daquilo que são as práticas performativas, fundamentais à formação em dança.

Figura 15 - Proposta de sistematização e estruturação dos métodos dos professores



Por mais importante que seja nas instituições de ensino superior, principalmente, promover o estudo de metodologias e didáticas que, pela sua longevidade, atingiram resultados que se evidenciam pela eficácia e eficiência, é fundamental, atualmente, pensar de forma articulada com o que é o percurso individual de cada profissional e dos “novos” contextos formativos que ascenderam na contemporaneidade (Diehl & Lampert, 2011; Roche, 2015). Para além disso, é crucial dar aos alunos do ensino superior outras ferramentas ao nível das ciências da educação e da motricidade, do comportamento e do treino que apoiem a sistematização das suas práticas em função de cada contexto. Se nos remetermos para o que foi constatado por Mendo (2007), nas escolas de ensino superior encontramos um vasto leque de alunos com experiências diversificadas. Se estas se mostram altamente promissoras para aqueles que fazem da dança um sistema de comunicação coreográfico, poderão também contribuir para aquilo que é a formação em dança pelos profissionais que integram os sistemas de ensino artístico. Considera-se, assim, que há uma necessidade de clarificar métodos, ferramentas, procedimentos, filosofias e propósitos (Dragon, 2015) no âmbito do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea e, por isso, importa também estabelecer linhas orientadoras para cada professor dentro das suas especificidades, da singularidade dos alunos e respetivos contextos. Neste sentido, é importante destacar que os professores evidenciam claramente as suas opções no discurso verbal, mas parece ser-lhes difícil criar uma tese, em torno das suas abordagens, que se consiga traduzir em documentos pedagógicos. Desta forma, é essencial potenciar um mecanismo, para que o entendimento dos métodos e técnicas seja fundamentado a partir de um conjunto de fatores como percurso artístico e pedagógico do professor, as suas aprendizagens e conhecimento e domínio do contexto onde atua, facilitando assim o processo de entendimento e reflexão sobre as suas práticas, como ilustra a Figura 15.

Assim, numa primeira instância, é fundamental compreender cada percurso (académico e profissional) de cada professor, tendo como base as convicções de Diehl & Lampert (2011), Hughes (2011) e Roche (2015), de forma a articular considerações gerais das técnicas de dança e especificidades das técnicas de dança contemporânea, para numa fase posterior perceber de que forma se articula com cada contexto. É este pensamento individual de cada profissional que proporcionará um entendimento das práticas adotadas e uma constante reformulação das mesmas, em função de um conjunto de fatores que se prendem com considerações gerais do treino em dança e das capacidades que se procuram desenvolver nos alunos, pelo domínio das destrezas de ensino, ou de estratégias de comunicação e de avaliação ao serviço das aprendizagens que se perseguem (Gibbons, 2007).

1.1 A valorização do percurso individual dos professores

“Qual foi o meu percurso?”

A ideia da singularidade nas práticas metodológicas adotadas não está, única e exclusivamente, relacionada com a procura da contemporaneidade, mas sim com um autoconhecimento que promove uma honestidade que se busca na ação de cada professor. Se um professor tem um *background* que provém de outras técnicas, como as danças urbanas, ou das técnicas corporais, como o Yoga ou o Tai-Chi, estas devem estar presentes e relacionadas com uma base das técnicas de dança contemporânea. Esta base pode não estar meramente centrada num método puro e específico, mas em outras que tenham servido de legado aos professores que as lecionam (Albright & Gere, 2003; Butterworth, 2012; Coogan, 2016). A honestidade naquilo que se faz deve ser mantida, mas a recriação através das diferentes experiências deve ser ponderada, sempre que se sente que a incorporação e compressão de determinada técnica foi suficiente para a sua transmissão no seio pedagógico. Desta forma, apela-se a cinco componentes fundamentais para a construção dos métodos dos professores, como ilustra a Figura 16.

Figura 16 - Componentes da construção dos métodos dos professores

Formação Base

- Ensino Artístico Especializado
- Ensino Profissional
- Outros tipos de ensino

Formação Superior

- Pós-graduação
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Formação Continuada

- Todas aquelas que pretendem uma especialização em determinadas áreas

Experiência Profissional

- Intérprete
- Criador
- Professor

Outras Experiências

- Todas aquelas que contribuam para uma adição (ou reformulação) sejam da dança ou de outras áreas de valências e competências importantes no âmbito da formação em dança.



Se, por um lado, a formação base se mostra central para o encontro de uma base sólida de conhecimentos especializados, por outro, a formação superior é fundamental para a sistematização e procura de conhecimentos que alicerçam a prática experienciada a priori. É também nesta segunda fase que o aluno começa a inverter o seu papel de agente performativo para agente pedagógico. Nestes primeiros passos torna-se

fundamental que esta reflexão entre o passado e o presente se organize, de forma a perceber qual o caminho a adotar perante os esquemas pedagógicos e metodológicos. Contudo, é importante também manter uma constante atualização das práticas, mesmo que essa não verta, de forma direta, na lecionação. Este será um processo que dialogará constantemente entre a prática profissional ao nível da criação, interpretação e pedagogia e, por isso, todos estes contributos formativos são um veículo para um maior desenvolvimento, atuação e atualização profissional. Desta forma, considera-se que a adoção dos procedimentos individuais está em constante atualização e mutação, provinda das experiências com diferentes profissionais e instituições, que não têm de ser necessariamente da dança. A abrangência das artes performativas ampliou o leque de possibilidades através da inter-relação entre os diferentes modos de operar em cada processo e produto artístico ou pedagógico, logo, sendo a formação superior tão generalista, os professores deverão continuar através de formações continuadas, a especializarem-se, para encontrarem outros caminhos através de diferentes perspetivas. Certamente que numa primeira fase haverá um período de experimentação e implementação que levará, posteriormente, a uma fundamentação das práticas em função de cada contexto pedagógico. Potencia-se, assim, uma constante atualização vinda de diferentes contextos que promoverão novas reflexões sobre o que se fez e onde se faz e, por isso, a experiência como professores é também promotora de conhecimento que, inevitavelmente, deve modular e modificar os modos de operar de cada um.

Percebemos que, apesar dos professores das instituições de ensino artístico terem diferentes opções metodológicas em função dos contextos onde lecionam, existe uma necessidade de “abraçar” um domínio específico que serve como base para a recriação de métodos e técnicas. Por um lado, os métodos como Graham, Cunningham e Limón são os adotados fundamentalmente no Ensino Artístico Especializado, por outro, as abordagens que lhes sucederam, entre o final do século XX e início do século XXI, enquadram-se, tendencialmente, no ensino profissional e superior. Mais se constatou que os professores que adotam técnicas “mais” contemporâneas são aqueles que detêm uma experiência profissional mais eclética nos domínios da criação e interpretação, pois mantêm uma grande proximidade com a atualidade das práticas e das diferentes formas de ver a dança e o corpo. Não obstante, considera-se que qualquer abordagem é válida desde que acompanhe o contexto onde se insere, não desvirtue a função do ensino artístico e promova uma aprendizagem saudável que garanta a durabilidade dos corpos, ao longo do seu percurso formativo e profissional. No entanto, os métodos utilizados como base não devem servir unicamente a eficácia motora, mas também a fundamentação artística da mesma. Por isso, considera-se imprescindível apelar a fundamentos e pensamentos base de cada prática. Constatou-se, na Revisão da Literatura, que muitos destes partem,

inicialmente, de uma necessidade dos criadores operacionalizarem os “seus” corpos não só em termos psicomotores, mas também a partir de convicções internas que levam a que o movimento se expressasse com um determinado significado e intenção. A importância da capacitação de um corpo deve ser equilibrada com abordagens mais introspectivas, de autoanálise e decorrentes de um pensamento alargado, que sugerem uma base, mas que se movem a partir de recriações, reformulações ou adaptações que espoletam correlações e acrescentam valências. O corpo será sempre “o mesmo”, independente das suas características particulares, logo a capacidade de atingir objetivos que se centrem na aquisição de movimento expressivo também é concretizável, mesmo que por caminhos diferentes. Portanto, cada técnica de dança tem a sua importância e valorização, pois é o encadeamento curricular estabelecido pelas direções/coordenações pedagógicas que garantirá uma formação equilibrada e adequada em função do tipo de ensino que se oferece (Diehl & Lampert, 2011). Há também que refletir sobre a oferta dentro das condicionantes estabelecidas pelos planos de estudos, garantindo a abrangência necessária ao tipo de profissional que se procura no terreno artístico. Certamente que esta é uma implicação que deverá ser ponderada a longo prazo (ou para novas escolas), pois as questões legais laborais da admissão e fixação de professores nos estabelecimentos de ensino, por vezes, inviabiliza as reformas que se ambicionam promover. Assim, a formação de professores, na atualidade, deverá garantir uma abrangência que potencia que as práticas anteriores sejam também reflexo dos métodos e técnicas adotadas, mas de forma a que se pense na dança de uma forma atual, acompanhando a dinâmica artística e pedagógica, em constante inovação.

2. A constelação do ensino-aprendizagem das técnicas de dança na contemporaneidade

“O que são as Técnicas de Dança?”

As técnicas de dança, como já se constatou na Revisão da Literatura, englobam um conjunto de procedimentos que potenciam o trabalho especializado do corpo e mente, fundamental à prática da dança teatral. Cada uma encontra especificidades próprias, focando-se em determinados pontos-chave que particularizam cada técnica e método. Contudo, no ensino de dança deve existir uma imparcialidade nas preferências de cada professor, pois a progressão das aulas e dos anos curriculares deve acompanhar o aluno, tendo em conta o seu *background* e o próprio desenvolvimento humano (Shulman, 1985; Gibbons, 2007; Meyer, 2010). Para além disso, a aquisição de competências gerais, como é o caso das capacidades condicionais, coordenativas, cognitivas e afetivas, deve também ser equacionada no treino artístico do corpo (Marques, 1989; Barbanti, 1996; Weineck,

2005; Xarez, 2012). Para além disso, a forma como se desenvolve a aprendizagem deve ser centrada também em princípios do treino em dança, que garantem que o corpo se prepara adequadamente para os desafios que lhe são impostos. Estas considerações foram e são transversais as todas as práticas corporais e, por isso, são intemporais e indispensáveis no ensino de dança.

Num outro prisma, as técnicas de dança que romperam com os ideais clássicos, afirmam-se pela multiplicidade de possibilidades do corpo no espaço e no tempo. Conferem ainda um conjunto de outras possibilidades ao nível da relação entre sujeitos e objetos, impensáveis no *ballet* clássico. Na verdade, cada expressão artística manifesta-se da forma mais adequada às propostas conceptuais do criador (Fazenda, 2012). A dança contemporânea abre, assim, o leque conceptual das apresentações artísticas, explorando um corpo no seu máximo potencial humano. Apesar de muitas das práticas ainda se debruçarem sobre ideais de um corpo virtual, as novas abordagens usam-no a partir da sua naturalidade. Isto não quer dizer que não exista um treino especializado do mesmo, no entanto a sua essência singular é aquilo que o identifica na dança contemporânea. Portanto, há que pensar a existência do corpo neste universo e proporcionar que este seja entendido através da análise do movimento. Para tal, é fundamental apresentar uma sistematização daquilo que é a génese de movimento, encontrado através da Revisão da Literatura, pois a partir dela surgem as infindáveis configurações que podem ser dadas ao movimento tendo em conta cada técnica de dança. Assim, as linhas gerais desta sistematização centram-se fundamentalmente num retorno às origens; numa primeira fase, nas componentes do movimento e, posteriormente, numa passagem por elementos importantes no ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Se é importante considerar o que é geral às técnicas de dança é também importante perceber o que é específico e que confere uma assinatura ao trabalho destas e, certamente, ao trabalho de autor realizado neste âmbito. Mais do que pensar em conteúdos codificados que fecham cada técnica, considera-se importante garantir o máximo de possibilidades a cada professor aquando da sua reflexão pré e pós-intervenção nos sistemas de ensino. Seguramente que cada técnica adotará um carácter mais especializado com um foco de trabalho específico a longo prazo, no entanto, é fundamental (re)pensar as práticas regularmente, adequando as propostas ao diferente perfil dos alunos que integra cada escola e cada contexto (Gibbons, 2007). Assim, é uma mais-valia pensar da base para o topo⁶⁰, para técnicas que já se suportam de forma estruturada e sistematizada e, por isso,

⁶⁰ É de esclarecer que esta ideia de construir da base para o topo pressupõe a consciência de uma meta pré-estabelecida, neste caso das técnicas de dança, o corpo. Assim, este pensamento é estabelecido, a posteriori e leva-nos a pensar no ensino-aprendizagem do simples para o complexo, atendendo sempre ao conjunto de condicionantes que possam estar inerentes ao mesmo.

a sistematização dos mestres da análise de movimento torna-se fulcral para fundar esta proposta. Este facto é apoiado pelo próprio CND (1999), que também adota esta abordagem.

2.1 Um pensamento da base para o topo

A partir da análise dos programas curriculares, foi possível extrair como relevante (apesar de apenas referido por uma escola) o sistema de análise de Laban/Bartenieff, que ajuda na compreensão das componentes base do movimento. Este tipo de conteúdos está aliado ao ensino-aprendizagem de disciplinas criativas, de forma a que os alunos percebam o funcionamento básico do corpo para o encontro do movimento expressivo. No entanto, a sistematização permite estabelecer um olhar sobre as técnicas de dança (em particular as técnicas de dança contemporânea) a partir da génese do movimento e, assim, torna-se importante para a compreensão do ensino-aprendizagem do movimento específico de uma determinada técnica. Para tal, invocar a sistematização realizada na Revisão da Literatura por diversos autores (Preston-Dunlop, 1983; Adshead, 1988; Laban & Ulimann, 2011; Fazenda, 2012; Mota, 2012; Preston-Dunlop, 2014; Neto, 2017) e compactá-la faz-nos repensar e refletir sobre as abordagens que são adotadas no dia a dia, tendo um sistema codificado ou não. Assim, a Tabela 32 sistematiza as componentes base do movimento, organizadas em corpo, espaço, tempo, energia e relação.

Tabela 32 - Componentes base do movimento

Componentes Base do Movimento	Especificidades		
Corpo	Na totalidade		
	Em partes	Zonas	Cabeça Tronco Braços Mãos Pernas Pés
		Articulações	Pescoço Coluna Ombros Cotovelos Pulsos Dedos Anca Joelhos Tornozelos
		Superfícies	Palmas das mãos e pés Parte interna e externa e anterior e posterior dos membros superiores e inferiores Peito Costas
	Planos	Sagital (direita e esquerda) Horizontal (frente e trás) Transversal (cima e baixo)	

O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português

Uma proposta de intervenção para a atualidade

Corpo	Ações Gerais	Saltar	De um pé para outro De um pé para o mesmo De um pé para dois pés De dois pés para um pé De dois pés para dois De qualquer parte do corpo para outra	
		Torcer	Usar a espiral Rodar para fora e para dentro Rodar em torno da coluna	
		Locomover	Andar Correr Rastejar Coxear Arrastar Rodar Deslizar	
		Transferência de peso	Deslizar Cair Rodar Colocar o peso de forma deliberada de uma parte do corpo para outra	
		Contrair		
		Alongar		
		Girar		
		Inclinar		
		Equilibrar e Desequilibrar		
		Parar		
	Outras ações	Gesticular		
		Pulsar		
		Vibrar		
		Sustentar		
		Colapsar		
Percutir				
Oscilar				
Espaço	Tipologia	Espaço Próprio Espaço Partilhável Espaço Positivo Espaço Negativo		
	Níveis	Baixo Médio Alto		
	Planos	Porta Mesa Roda		
	Eixos	Na cinesfera	Vertical Horizontal Sagital	
		Que se intercetam	Vertical e Horizontal Horizontal e Sagital Sagital e Vertical	
	Formas	Retas Curvas		
	Dimensões	Altura Largura Profundidade		
	Direções	Frente – Trás Direita – Esquerda Diagonais		

Espaço	Percurso	Direito Angular Curvo
	Extensão	Pequeno – Normal – Grande Perto – Normal – Longe
Energia	Tempo	Contínuo
		Repentino
	Fluência	Livre
		Controlada
	Peso	Firme
		Leve
Relação	Espaço	Direto
		Flexível
	Com transferência de peso	Puxar e empurrar Tocar Suportar/apoiar Carregar, transportar e arrastar Elevar Transferência de peso Tregar Planar Agarrar Envolver Elevar
		Atentar Rodear Aproximar e afastar
	Sem transferência de peso	Equilibrar e desequilibrar Saltar Cair Rolar Deslizar Girar Deixar cair

Legenda: Sistematização das componentes base do movimento a partir de Preston-Dunlop (1983), Adshead (1988); Laban & Ullmann (2011), Fazenda (2012), Mota (2012), Preston-Dunlop (2014) e Neto (2017).

A necessidade de retornar às origens advém da vontade de ampliarmos o espectro de possibilidades naquilo que é o trabalho técnico e artístico, a sua relação com o espaço e com o tempo e as demais relações que podem ser estabelecidas. A necessidade de categorizar um conjunto de conteúdos *se*, como existe nas técnicas formalmente estruturadas, castra de certa maneira, outras formas, estratégias e pesquisas no ensino do movimento e, noutro espectro, a criatividade que deverá ser fomentada na ação metodológica. Parece, assim, formar-se uma espiral onde a rotina é privilegiada em prol da ação criativa e da capacidade de resolução de problemas não familiares à prática. Pensar de forma refletida sobre cada contexto requer uma constante adaptação ao tipo de alunos que os integram. Se as técnicas de dança contemporânea têm como objetivo o trabalho técnico e artístico, a partir de uma panóplia de possibilidades, é necessário ter consciência desta multiplicidade pela qual o movimento pode ser pesquisado e aplicado, criando outras combinações e camadas de possibilidade nas práticas já implementadas. Repensar as hipóteses a partir de uma análise já concretizada e validada cientificamente poderá também apoiar as necessidades institucionais, nomeadamente na construção dos

programas curriculares, para identificar claramente os objetivos que se propõem ao nível da prática específica das técnicas de dança. Sendo que os conteúdos que foram apresentados ao longo dos programas curriculares se associam a terminologias que focam determinada/s ação/ões, a nomenclatura, através da sua base estrutural, apoia a falta de codificação no âmbito das técnicas de dança contemporânea, que, como se constatou, carece de uma sistematização e codificação que permita a elaboração de documentos comuns e que espelham a realidade metodológica de cada opção.

2.2 As considerações transversais às técnicas de dança

As técnicas de dança, independentemente da sua natureza, procuram desenvolver um conjunto de capacidades importantes para a prática de dança de forma progressiva e ponderada em função do desenvolvimento humano dos alunos (Buckroyd, 2000; Erkert, 2003; Michael & Simmel, 2014). Foi evidente, por parte dos professores, uma constante comparação com a técnica de dança clássica, que foi pioneira no treino de excelência dos profissionais da dança. Logo, a proposta apresentada procura compreender o que é transversal em termos das capacidades que devem ser desenvolvidas, e aquelas que dentro deste último universo servem de alicerce para uma lucidez do profissional daquilo que é importante nestas práticas. Apesar de não ser o foco central do trabalho, a tomada de consciência de um conjunto de capacidades que se procura desenvolver, torna-se fundamental para a estruturação do pensamento sobre as metodologias. Existe assim, um conjunto de capacidades que deve ser equacionado no trabalho transversal de qualquer técnica, como se constata na Tabela 33.

Se, por um lado, é importante as capacidades motoras, por outro, as capacidades cognitivas e afetivas também se revelam fulcrais no ensino-aprendizagem da dança, no sentido em que dão “voz” ao corpo e promovem a sua eficácia e eficiência para a construção de um discurso dançado, articulado e fluído. Apesar de serem escassas as suas referências na elaboração dos programas curriculares, este tipo de capacidades contribui de igual forma para o desempenho dos alunos. Da mesma forma, trabalhando no âmbito das artes, torna-se fundamental e indispensável o desenvolvimento das capacidades artísticas, que vão desde a musicalidade, expressão, e interpretação à criação, que estabelecem uma efetiva diferença entre um mover centrado em domínios motores e um mover pensado e articulado com um sistema de comunicação.

Sendo a dança uma promotora de desafios anatómicos, é recorrente esta centrar-se no trabalho psicomotor, como forma de atingir um alto rendimento, a excelência, a superação e a melhoria da performance. Esta necessidade de capacitar os corpos de competências específicas e especializadas, como foi visível na maioria das entrevistas,

leva-nos a referir e a ter em atenção a forma como estas são operacionalizadas, nomeadamente através dos fundamentos do treino, ilustrados através da Tabela 34.

Tabela 33 - Capacidades gerais desenvolvidas nas Técnicas de Dança

Capacidades gerais	Capacidades específicas
Capacidades Condicionais	Velocidade Resistência Força Flexibilidade
Capacidades Coordenativas	Coordenação Equilíbrio (estático e dinâmico) Ritmo Reação Diferenciação Combinação
Capacidades Cognitivas	Identificação Compreensão Aplicação Análise Sistematização Avaliação
Capacidades Afetivas	Recetividade Resposta Valorização Organização Caracterização de valores mais complexos
Capacidades Artísticas	Interpretação Criação Musicalidade Expressão

Legenda: Sistematização das capacidades gerais e específicas das técnicas de dança a partir de Marques (1989); Barbanti (1995); Kassing & Jay (2003); Weineck (2005); Xarez (2012) e Barreiros & Cordovil (2014).

Tabela 34 - Fundamentos do treino em dança

Tipologias do treino	Princípios do treino	Fases do treino
Treino Técnico Treino Coreográfico Treino Biológico Treino Físico Treino Psicológico	Continuidade Progressão Individualização Especificidade Reversibilidade Periodização	Aquecimento Atividade principal Retorno à calma

Legenda: Sistematização dos fundamentos do treino em dança a partir de Xarez (2012).

Neste sentido, as tipologias, princípios e fases do treino são fundamentais, principalmente quando se equacionam as opções pedagógicas das escolas, nomeadamente na frequência e na organização curricular. Estes estão diretamente

interligados com a aquisição do conjunto de competências referenciadas acima, que devem conjuntamente ser trabalhadas de forma a encontrar a plenitude de capacidades adquiridas por cada sujeito. Tendo em conta que as técnicas de dança requerem um trabalho altamente especializado com uma carga horária substancial, todos estes fundamentos são basilares para o desenvolvimento saudável e consciente do corpo. Neste sentido, há que destacar aquilo que são as fases do treino, pois vão estar intimamente relacionadas com a estrutura de aula adotada por cada professor. No universo eclético das técnicas de dança contemporânea é de referir que se aferiu que a estrutura das aulas pode diferir, apresentando-se de forma dinâmica, de professor para professor ou até de aula para aula. Existe, certamente, na maioria dos casos, um trabalho realizado entre os diferentes níveis, comumente designado (e focado na ocupação espacial) por chão, centro e deslocções. No entanto, a aula pode ser organizada, respeitando os fundamentos do treino, da maneira que professor acha mais conveniente em função dos objetivos estipulados para cada turma ou de outras condições que o façam considerar que é mais adequado alterar ou adequar, em prol do bem-estar físico e do desenvolvimento técnico e artístico dos alunos. A organização dos alunos em aula também pode adotar diferentes configurações, ou seja, podem estar distribuídos por várias linhas (à semelhança de grande parte da aula de técnica de dança clássica), em círculo ou aleatoriamente, mediante o tipo e objetivo dos exercícios. Os contextos de ensino da dança podem ser, como já se apurou, muito diversificados, fruto das diferentes visões das direções/coordenações pedagógicas, diferentes contextos sociais e culturais das diferentes regiões geográficas e, consequentemente, das comunidades que integram cada escola. Os princípios transversais às técnicas de dança devem ser ponderados em função disso, no entanto, o enquadramento das diferentes metodologias das técnicas de dança contemporânea, deve ser moderado, através de um conjunto de especificidades que as distingue.

2.3 A organização das técnicas de dança contemporânea

Assim, num primeiro plano, importa relembrar o que é denominado por técnicas de dança contemporânea. Apesar de serem, em alguns casos, divergentes as posições dos professores, no que respeita à definição de técnicas de dança contemporânea, conseguiu-se generalizar um conjunto de características que nos encaminham para aquilo que são na contemporaneidade. Portanto, as técnicas de dança contemporânea, no ensino artístico português, deverão centrar-se num inevitável treino técnico e artístico regular do corpo, disciplinando-o de diferentes formas. Para além disso, também devem procurar, constantemente, diferentes formas de mover e entender o movimento, enquanto expressão corporal a partir de linguagens para a manifestação artística. É inevitável não referir, neste contexto, outras práticas que possam disciplinar e moldar o corpo, seja através do seu

treino ou através dos diferentes posicionamentos associados ao mesmo e à própria criação artística. Esta necessidade de dotar (ou continuar a dotar) os profissionais de competências que mantenham em funcionamento o corpo e a mente é basilar para a criação de um corpo que se tem, constantemente, de adaptar às propostas que lhes são exigidas, seja em termos físicos ou artísticos. É, então, um pensamento reiterado e regular sobre “o que se faz?”, “como se faz?” e “para que se faz?” e “onde se faz?” que se acredita manter esta manutenção de um profissional aberto aos inúmeros desafios que lhe são propostos.

A necessidade de “engavetar” conceitos, como já se constatou, não pode ser seguida por uma lógica histórico-temporal. Tentou-se, ao longo dos anos, que a dança a acompanhasse, centrando-se em dois conceitos fundamentais, nomeadamente: moderno e contemporâneo. O enquadramento histórico-artístico das diferentes expressões artísticas é desfasado, como se constatou com Gil (2001) e Baudouin (2015). Obviamente que os autores se referem a estas práticas como manifestações artísticas, enquanto aqui se pretende fazer o enquadramento através dos processos que dão vida ao instrumento – o corpo. Tanto na Revisão da Literatura como no discurso de professores existe uma dificuldade de o fazer, assim, propõe-se agrupar as técnicas de dança contemporânea tendo como base os seus objetivos centrais. Enquanto Louppe (2012) afirma prontamente que não distinguia o que é moderno ou contemporâneo, assumindo que todas estas são contemporâneas, aqui “apelidam-se” dois grupos de técnicas de dança contemporânea, tendo em conta que a sua abrangência nos faz resvalar na tentativa de enquadrar num ou noutro conceito. Sem dúvida que todas as técnicas se articulam de forma a conferirem competências técnicas e artísticas, no entanto, cada uma delas direciona-se para pressupostos aliados às visões do corpo e à sua articulação com a mente que, posteriormente, se materializam numa linguagem específica para enquadrar o pensamento artístico do criador. Apesar de, na Revisão da Literatura, se constatar que as técnicas “mais” contemporâneas se direcionam para esta perspetiva somática, acredita-se que esse é um pressuposto erróneo. Neste sentido, tendo em conta que, à partida, o bailarino ou intérprete não é (nem nunca foi) apenas uma simples máquina de execução de movimento, pois sempre lhe foram exigidas competências psicomotoras, bem como o pensamento traduzido em ação que fomentasse a sua expressão artística. Deste modo, considera-se que todas as técnicas têm uma dimensão somática, como já se afirmou na Revisão da Literatura. Não obstante, compreende-se que esta designação, a priori, parte de uma maior reflexão sobre a interligação entre o corpo e a mente. Ainda que, desde sempre, este processo exista mesmo de forma inconsciente e sem organização e sistematização palpável. Esta capacidade do corpo não só executar, mas também pensar, deverá está presente, no âmbito artístico, em qualquer ciclo de estudos, no entanto, a relação aprofunda-se com a maturidade do corpo e do movimento. Por isso, o enquadramento

destas técnicas (designadas como somáticas) insere-se em meios onde existe um maior domínio do movimento.

No entanto, é inevitável não agrupar e “engavetar” um conjunto de técnicas que deriva dos seus objetivos centrais para com o treino do corpo expressivo. Apesar de ter sido clara a dificuldade e a falta de unanimidade dos professores no que respeitava ao que se considerava, por exemplo, técnica de dança moderna e técnica de dança contemporânea, acredita-se que esta proposta vai além das duas designações vincadas a um período histórico ou a figuras de referência do mesmo. Percebeu-se que as técnicas de dança servem como suporte à prática artística e surgem, numa primeira fase, de uma abordagem coreográfica e só, posteriormente, se sistematizam em práticas pedagógicas e metodológicas. Foram alguns dos coreógrafos do passado que criaram as suas técnicas, como forma de garantir que os seus profissionais agissem de maneira a que o movimento expressivo dos corpos pudesse ampliar e espelhar as suas visões artísticas. Existem, no entanto, objetivos muito díspares que advieram da evolução das visões daquilo que é o corpo expressivo. Subsistem, assim, duas visões muito claras do ponto de vista das técnicas de dança. A primeira foca-se nas que afirmam (na sua génese) que a técnica serviria para moldar o corpo, ou seja, que cada corpo se tem de adaptar à técnica. A segunda, nas que viabilizam a hipótese de que cada corpo (desde que saudável) possa desenvolver um treino específico e singular garantindo que a técnica se adapta ao corpo. Para além disso, no primeiro caso, existe uma forma do corpo (ou das suas partes) específica que o profissional deve adotar e seguir através de determinadas regras. No segundo caso, existe uma maior liberdade e permeabilidade que valoriza a forma e a intenção do corpo em movimento, sem qualquer tipo de estereótipo pré-concebido. Para além disso, considera-se, no primeiro caso, que existe um conjunto de técnicas de dança que procuram fundamentalmente chegar a um ideal de corpo. Ou seja, a manifestação na sua plenitude implica disciplinar o corpo, e que este adote uma naturalidade a partir da sua deformação, através de formas muito específicas e estilizadas, reflexo de um legado e de uma tradição aliada ao *ballet* clássico. No segundo caso, apela-se fundamentalmente ao corpo saudável capaz de, dentro das suas especificidades e capacidades, poder contribuir para o seu desenvolvimento singular. Por último, encontram-se no primeiro caso as técnicas de dança contemporânea que conseguiram, pela sua longevidade, uma sistematização que lhes permitiam equilibrar e ponderar não só a dimensão artística, como dimensão pedagógica, enquanto as mais recentes se centram ainda na experimentação componente do trabalho de corpo e na sua articulação com áreas de criação e reflexão. Estas surgem de uma não standardização, mas de uma constante reinterpretação individual e, por isso, ganham uma dimensão autoral. Assim, as designações adotadas vão ao encontro desta última, pois concentra um conjunto de características que as enquadram

e ilustram. Assim, propõe-se que as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade se subdividam em:

a) Técnicas de dança contemporânea formalmente estruturadas

São aquelas que, pela sua longevidade, adquiriram uma sistematização que lhes conferiu uma estrutura metodológica extremamente sólida à semelhança do que aconteceu com a técnica de dança clássica. Para além disso, a sua estética está aliada a uma visão artística expressa através de formas do corpo específicas, previamente determinadas, que lhes serviu de base para a sua reinterpretação e, por isso, são altamente codificadas. Portanto, são aquelas que muitos professores definiram como técnicas de dança moderna, ou seja, aquelas que procuram, à semelhança da técnica de dança clássica, um corpo virtual no sentido em que há um exponenciar das capacidades que vão muito além da naturalidade do corpo biológico. Nestas técnicas existe a necessidade de moldar o corpo e extrapolar capacidades motoras para além da sua naturalidade, proporcionando uma deformação efetiva do corpo. Para além disso, existe uma convicta estruturação e sistematização que garantem um forte treino psicomotor e proporcionam, ao corpo, uma estrutura sólida e altamente especializada. Neste caso, os corpos deverão, a priori, estar dotados, preferencialmente, de competências físicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

b) Técnicas de dança contemporânea em mutação

São todas aquelas que tendem a procurar uma formação pluridisciplinar do corpo, seja através de uma assumida dimensão somática ou correlacionada com outras matérias criativas. Derivam, inevitavelmente, de legados que não são necessariamente a técnica de dança clássica e permitem disciplinar corpos ecléticos, desde que saudáveis e, por isso, não impõem formas “rígidas” e preconcebidas. A forma que o movimento adota está intimamente relacionada com a singularidade de cada corpo. A disponibilidade do corpo é a característica fundamental que permitirá que a técnica se adapte a cada corpo, independentemente de capacidades anteriores. Existe, nestas técnicas, uma vontade de democratização do corpo, valorizando o seu carácter único e irrepetível. Apesar de muitas delas puderem ser semelhantes, é o *know-how* individual que garante uma vincada diferenciação entre o método e a articulação pedagógica, pois a conjugação de diferentes práticas gera caminhos para uma aprendizagem multilateral. Pela sua recente e escassa intervenção em sistemas educativos, ainda não conseguiu adotar uma forte sistematização, que pondere todas as considerações essenciais ao ensino da dança. O seu carácter moldável e mutante implica uma instabilização nos critérios que as definem. Na realidade, integram um período histórico onde a facilidade de circulação de informação e pessoas as coloca, também, neste fluxo, dificultando a sua sistematização da forma como

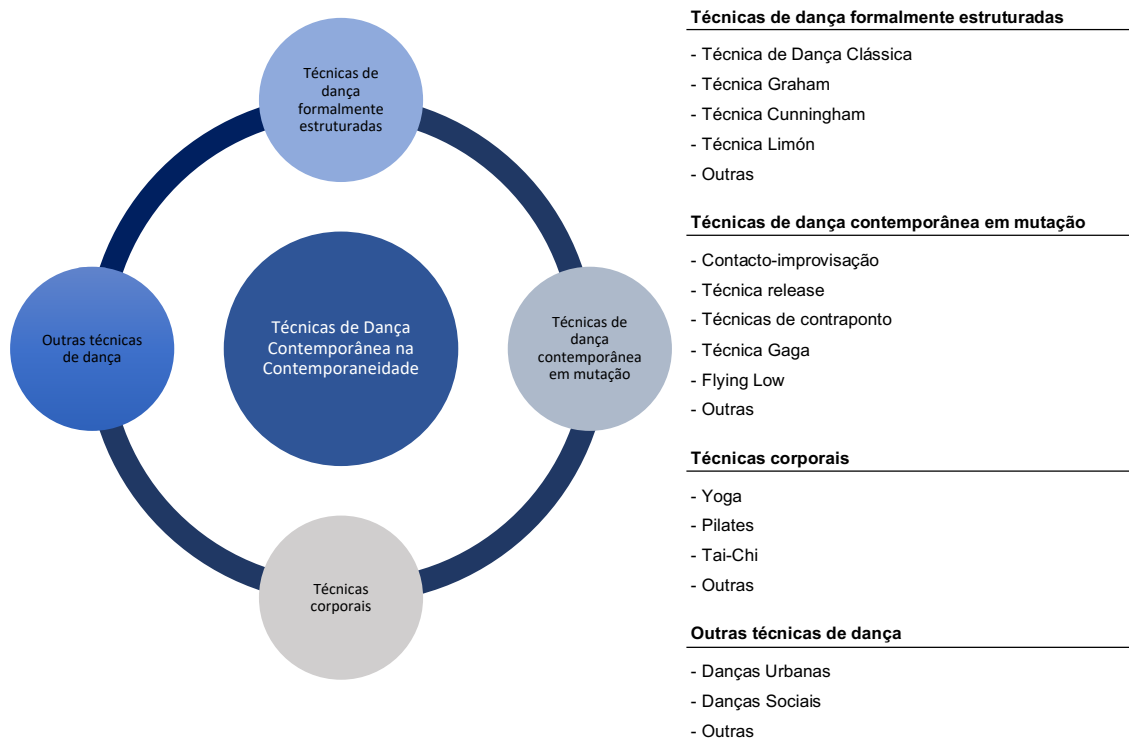
esta se encontra nos sistemas educativos. Por conseguinte, adotam uma posição aglutinadora de outras áreas e experiências que veiculam percursos próprios onde perdem e ganham valências desde a sua origem até à sua operacionalização singular.

Ambos os grupos de técnicas de dança contemporânea propostos provêm de revoluções com o passado, maioritariamente, contrariando a prática da técnica de dança clássica, mas também com as práticas que utilizam os corpos descaracterizados da sua naturalidade. No primeiro caso, houve uma necessidade de continuar a pensar a técnica como um caminho para a valorização de um corpo específico. Por sua vez, no segundo, procura-se o trabalho do corpo singular, que não se rege por um caminho centrado no trabalho psicomotor, mas por uma necessidade de uma constante adição de outras valências e correlações que potenciam um trabalho mais abrangente e não tão focado num egocentrismo artístico e pedagógico e na procura de uma única linguagem corporal como forma de expressão. Mais uma vez, este pensamento correlaciona-se com as práticas artísticas contemporâneas, onde o aglomerado diferencial dos corpos surge como uma globalização das linguagens e formas de conceber um espetáculo.

Esta subdivisão poderá alargar o espectro das práticas no âmbito dos sistemas de ensino artístico, possibilitando que o ensino da dança seja abrangente. Equaciona-se, assim, a heterogeneidade morfológica, técnica e artística dos alunos, independentemente dos sistemas de ensino onde estão integrados. A este respeito, constatou-se também, através da análise das entrevistas, que nem sempre os candidatos têm os requisitos ideais de corpo, que lhes permitam adquirir e executar na plenitude dentro do arquétipo de bailarino. Um corpo virtual ainda é uma tendência, apesar de existir uma necessidade de o “embeleazar” com outras competências que o mercado artístico profissional exige. É, ainda, uma tradição vinda do arquétipo de bailarino, que induz aquilo que são os processos de seleção dos candidatos aos sistemas de ensino (Hughes, 2011; Roche, 2015). Estes centram-se nas capacidades psicomotoras dos candidatos, apesar de também ponderarem outras capacidades ao nível artístico e expressivo. Há, então, não só que repensar o instrumento de trabalho como um todo – corpo e mente – mas também ajustar as práticas de cada professor ao contexto que leciona, valorizando práticas singulares como um caminho importante para a formação em dança. Apesar disso, é importante não desvalorizar o facto de as técnicas de dança mais tradicionais contemplarem pensamentos provindos de outras áreas, permitindo que sejam capacitadas de forma transdisciplinar e/ou interdisciplinar, garantindo a abrangência das práticas pedagógicas e a abertura da dança e do corpo às valências oriundas de diferentes perspetivas. Considera-se que as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade assentam num conjunto de práticas interdisciplinares, provindas das múltiplas experiências dos profissionais que as

leccionam. Sendo assim, as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade não assentam, única e exclusivamente, em práticas do passado – técnicas de dança formalmente estruturadas – mas alicerçam-se noutras que acrescentam valências importantes ao treino do corpo e mente, próximas também daquilo que foram e são as práticas artísticas, formativas e pedagógicas dos professores. Assim, estas afirmam-se pela capacidade de cada profissional buscar, na sua experiência, um conjunto de práticas no âmbito das técnicas de dança, nas técnicas corporais ou na prática artística, que se inscrevem no ensino da dança em Portugal, como ilustra a Figura 17. Propomos, então, que não se foque numa técnica particular, em detrimento de um pensamento encadeado nas mais-valias de cada prática, que pode unir as técnicas de dança formalmente estruturadas às técnicas de dança contemporânea em mutação, as técnicas corporais e outras técnicas⁶¹.

Figura 17 - Elementos constitutivos das Técnicas de Dança Contemporânea na contemporaneidade



A hibridização das técnicas de dança contemporânea dá-lhes uma enorme abrangência ao nível da sua ação metodológica (Diehl & Lampert, 2011; Marques, 2012). As mais-valias da intrusão de outras práticas já mostraram as valências que podem ser acrescentadas até às práticas mais convencionais. A aglutinação de práticas corporais,

⁶¹ É importante esclarecer que se identifica dentro de todas as categorias, uma subcategoria denominada “Outras”, visto que, havendo uma enorme vastidão de propostas, fruto de constantes recriações das técnicas de dança contemporânea, poderão existir outras que ainda não foram “apelidadas”. Por conseguinte, poderão haver outras técnicas que não foram referidas ao longo deste documento, mas que poderão também contribuir para o que se designa como técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade.

outras técnicas de dança e até práticas coreográficas mostraram-se uma mais-valia para as técnicas de dança contemporânea, pois a procura de novos caminhos potencia descobertas que vão além da regularidade das práticas altamente centradas em si mesmas e “fechadas” ao mundo artístico e profissional. No entanto, aquilo que se mostrava tão linear como a procura do corpo “perfeito” e de um treino altamente atlético tem vindo a desvanecer-se na forma como cada criador encontra significados nos corpos que servem a prática profissional. Apesar disso, não se deve desvalorizar os ideais do passado, porque são também eles que contribuem para a formação de corpos capacitados e especializados, que devidamente encaminhados e articulados com outras áreas disciplinares garantem que a sua essência perdure num equilíbrio entre o passado e o presente (Vieira, 2011; Krasnow & Wilmerding, 2015). Assim, a valorização de qualquer prática, seja uma técnica de dança ou técnica corporal, dentro do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, é o que identifica aquilo que se faz na contemporaneidade em Portugal. Esta posição advém do final dos anos 80, com a Nova Dança Portuguesa (Fazenda, 2012) onde se preconizava uma nova conceção de corpo através de um treino multidirecional, que se considerava mais adequado aos novos propósitos artísticos.

2.4 Os princípios específicos das técnicas de dança contemporânea

Não obstante, torna-se fundamental perceber o que é transversal nas técnicas de dança contemporânea, nomeadamente os seus princípios específicos que potenciarão uma disciplina e um modo de (re)pensar o corpo especializado, singular e expressivo, independentemente dos métodos dos professores ou das opções de cada escola. Neste sentido, é importante referir que, na análise dos programas curriculares, a organização do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea se centrava em conteúdos específicos, unicamente direcionados para técnicas codificadas, como a de Graham. Isto não se coaduna nem com a afirmação das escolas no uso de vários métodos, nem no discurso dos professores que referem que não existe codificação para tudo o que fazem, sendo que, muitas vezes, utilizam ferramentas como a imagética para que os alunos os identifiquem e compreendam determinados movimentos. Não obstante, foi possível extrair um conjunto de princípios basilares e transversais a todas os métodos analisados, onde se encontram competências específicas da prática pedagógica das técnicas de dança contemporânea, para além de outras referidas como gerais das técnicas de dança. Não sendo, na perspetiva dos professores, a terminologia/conteúdos que adotam o mais importante, nesta proposta, a sua organização ou definição fica a cargo destes princípios. Ou seja, dentro deste prisma, os professores são livres de adotarem os conteúdos mais próximos das suas práticas e dos seus métodos, estando eles codificados ou não. Assim, este grupo de princípios fará com que as técnicas de dança contemporânea se organizem

por estes e não, única e exclusivamente, por uma lista de conteúdos pré-definidos e datados. Aferiu-se que, mais importante que o conteúdo, é a ação e o seu objetivo perante uma linguagem específica de movimento e, por isso, a nomeação de conteúdos poderá passar pela sistematização de análise de movimento proposta anteriormente. Isto não quer dizer que os professores excluam um conjunto de conteúdos/terminologias específicos de técnicas que solidificam um vocabulário para identificar um qualquer movimento ou grupos de movimentos, uma vez que muitos deles se desenvolvem a partir das noções básicas da análise de movimento. Estas são redefinidas dentro de um grupo abrangente de conteúdos das técnicas de dança na sua generalidade, mas podem ser inseridos dentro dos princípios gerais das técnicas de dança e, eventualmente, nos princípios específicos que serão clarificados seguidamente. Estes, por seu turno, encontram-se explanados em alguns autores que apoiaram a caracterização das técnicas de dança contemporânea, na Revisão da Literatura, como Batalha (2004), Smith-Autard (2010), Bremser & Sanders (2011), Diehl & Lampert (2011) e Giguere (2013). Em suma, estes princípios procuram auxiliar e clarificar a transversalidade existente entre as técnicas de dança contemporânea, podendo assim desmistificar uma constante dificuldade assumida pelos professores na explicitação do que fazem na prática, nomeadamente na recorrência a códigos para validarem as suas práticas pedagógicas ou as suas opções metodológicas. Assim, a Tabela 35 sintetiza os princípios encontrados⁶², a sua descrição e algumas das competências passíveis de serem adquiridas pelos alunos. Desta forma, organizam-se os princípios específicos das técnicas de dança contemporânea da seguinte forma:

➤ **Corpo e movimento no espaço**

- Mobilização do tronco
- Respiração
- Contração e relaxamento
- Diferenciação do movimento articular dos membros
- Equilíbrio e desequilíbrio
- Queda e recuperação
- Consciência gravitacional

➤ **Relação**

- Ação-reação

⁶² É fulcral destacar que o processo de categorização dos princípios das técnicas de dança contemporânea é altamente complexo. Neste sentido, e falando particularmente das grandes categorias de *Corpo e Movimento no Espaço* e *Espaço em Movimento*, é importante referir que a sua denominação é reflexo dessa dificuldade. Sendo cada uma delas permeável uma à outra, visto que o corpo ocupa sempre um espaço, optou-se por cada denominação aludir essa realidade. Mais se adianta que cada um dos princípios foca particularmente pontos-chave das técnicas de dança contemporânea, sendo o seu foco direcionado para as competências que se pretendem adquirir.

- **Espaço em movimento**
 - Democratização dos apoios
 - Tridimensionalidade
 - Alternância espacial
- **Interpretação**
 - Fraseamento
 - Adaptação interpretativa
- **Criação e improvisação**
 - Composição e exploração

Tabela 35 - Princípios específicos das Técnicas de Dança Contemporânea

	Princípios Específicos	Descrição	Competências Específicas
CORPO E MOVIMENTO NO ESPAÇO	Mobilização do tronco	Procura o desenvolvimento da mobilidade do tronco e da coluna vertebral, que pode ser dividido e individualizado por partes, através de diferentes inclinações. No processo de ensino-aprendizagem, pode adotar-se uma perspetiva bidimensional (plano da porta) numa primeira fase e, posteriormente, desenvolvido a partir de diferentes planos estimulando uma forte oposição entre partes do corpo. Pode ser realizado sem e com o uso do peso da cabeça; inclui um forte trabalho de respiração e alinhamento associado e pode ser desenvolvido de forma individual ou encadeado com diferentes <i>skills</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a noção de oposição entre partes do corpo; - Manipula as diferentes abordagens ao trabalho de costas; - Apresenta controlo e fluência no movimento do tronco; - Domina o movimento dos segmentos da coluna; - Demonstra controlo e articulação do torso através da torção, rotação, contração e relaxamento em movimentos estáticos e dinâmicos com ocupação do espaço partilhável.
	Respiração	O uso da respiração pode ser centrado no trabalho musical com diferentes dinâmicas e acentuações, na consciência e suspensão do corpo, nos diferentes níveis e na interpretação, conferindo fluência ao movimento no espaço. Promove ainda a consciência somática do movimento através da contração e relaxamento do corpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e domina vários tipos de respiração; - Usa a respiração em função da interpretação; - Alia a respiração às diferentes dinâmicas implementadas no movimento; - Utiliza a respiração como forma de gerir o esforço cardiorrespiratório.
	Contração e Relaxamento	A contração e o relaxamento são usados, neste contexto, no encontro de várias formas de contrair e relaxar o corpo na totalidade ou por partes, em diferentes níveis e planos espaciais. Procura focos de tensão que se libertam e fazem ecoar o movimento com maior e menor volume no espaço e no corpo, podendo ser articulado com diferentes <i>skills</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Administra a contração e relaxamento em diferentes partes do corpo; - Dissocia e coordena a contração e o relaxamento em diferentes partes do corpo.

	Princípios Específicos	Descrição	Competências Específicas
CORPO E MOVIMENTO NO ESPAÇO	Diferenciação do movimento articular dos membros	Procura o desenvolvimento do trabalho de abdução e adução dos membros superiores e inferiores, ou seja, a rotação interna (<i>en dedans</i>) e externa (<i>en dehors</i>) através de diferentes amplitudes do movimento. Pode ser realizado em diferentes níveis de forma estática ou em deslocação, usando diferentes direções na projeção individual dos membros. Inclui um forte trabalho de força associado e pode ser desenvolvido de forma individual ou articulado com diferentes <i>skills</i> .	- Controla a posição dos membros superiores inferiores a partir de diferentes rotações (interna e externa) em movimentos estáticos e dinâmicos com ocupação do espaço partilhável.
	Equilíbrio e desequilíbrio	Procura o ajuste e reajuste do eixo do corpo, movendo-se entre planos e níveis. Requer trabalho de força, tónus muscular e reforço das articulações dos membros inferiores e superiores. Se, por um lado, se busca o equilíbrio do corpo através de uma pequena área de contacto com o chão, por outro, o desequilíbrio (na amplitude máxima do corpo) induz uma deslocação do corpo nos diferentes níveis e planos espaciais até à sua recuperação, podendo ser articulado com diferentes <i>skills</i> .	- Adapta-se aos diferentes eixos (equilíbrio e desequilíbrio); - Responde com prontidão às situações de desequilíbrio.
	Queda e recuperação	Procura desenvolver uma componente específica do uso da ação da gravidade, através da mudança de níveis, da deslocação em e entre níveis, potenciando a receção ao solo de forma amortecida, sequencial e segura. Se, por um lado, se procura que o peso do corpo se afaste do seu centro de gravidade, por outro, pretende-se que este se recupere de forma encadeada, organizada e fluída, podendo ser articulado com diferentes <i>skills</i> .	- Usa o centro de gravidade durante a queda e recuperação; - Amortece a queda de forma saudável; - Tem consciência do risco e antecipa problemas.
	Consciência gravitacional	Procura desenvolver o uso do próprio peso e/ou do peso de outros corpos e objetos. Verifica-se através manipulação do corpo e das partes de corpo de forma singular, em diferentes níveis e planos e da manipulação de outros corpos através da relação estabelecida entre eles. Inclui o desenvolvimento da noção de transferência de peso do corpo através do uso da gravidade, moldando o corpo às diferentes superfícies de contacto sejam elas do corpo ou externas ao mesmo.	- Utiliza o peso das partes e da totalidade do corpo; - Controla e domina o peso e a energia; - Controla o contacto do corpo com as variadas superfícies de contacto; - Demonstra um entendimento claro sobre transferências de peso; - Demonstra um uso da gravidade em movimentos estáticos e dinâmicos com ocupação do espaço partilhável.

	Princípios Específicos	Descrição	Competências Específicas
RELAÇÃO	Ação-reação	Procura desenvolver a capacidade de resposta do corpo na reação a diferentes superfícies de contacto seja através do espaço físico ou pelo contacto com outros corpos através de uma partilha do peso do corpo ou das suas partes.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa-se às diferentes superfícies de contacto; - Partilha o peso do corpo com as diferentes superfícies de contacto; - Manipula e deixa ser manipulado, criando fluidez no movimento; - Domina as ações base da relação (com ou sem transferência de peso) através de, por exemplo, o contacto-improvisação.
ESPAÇO EM MOVIMENTO	Democratização dos apoios	Procura desenvolver competências técnicas e físicas na horizontalidade, através do contacto do corpo e das suas partes com o chão ou verticalidade através do uso dos membros, fundamentalmente inferiores, promovendo a tatilidade com o solo. Pode ser articulado com o uso pontual de outros níveis e de diferentes direções. Inclui um forte trabalho de força e transferência de peso, apesar de poder focar o desenvolvimento da flexibilidade e mobilidade articular segmentado pelas partes do corpo. Pode ser desenvolvido articulado com diferentes <i>skills</i> , através de múltiplas configurações de movimento no tempo e no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza uma variedade de apoios; - Explora diferentes superfícies de contacto; - Desenvolve a tatilidade do corpo no solo; - Relaciona-se com o solo de forma próxima; - Utiliza o chão em diferentes perspetivas.
	Tridimensionalidade	Procura desenvolver a capacidade de articular um discurso de movimento, valorizando o corpo na sua totalidade, utilizando diferentes planos, orientações e níveis espaciais. Usa a oposição das partes do corpo até ao seu limite, conferindo uma maior tridimensionalidade ao corpo valorizando as suas partes e planos de igual forma. Foca-se mais assertivamente no trabalho de tronco, mas também na sua oposição com outras partes do corpo, em particular na coordenação com os membros. Existe um trabalho consciente através de duas forças opostas em que uma é projetada numa direção e num plano e outra noutra direção e/ou plano. Esta noção de oposição pode ser, comumente, designada por espiral.	<ul style="list-style-type: none"> - Usa a amplitude máxima do movimento através da oposição de segmentos corporais; - Valoriza de igual forma o trabalho de corpo nos diferentes planos e eixos; - Domina o movimento através de forças opostas.

	Princípios Específicos	Descrição	Competências Específicas
ESPAÇO EM MOVIMENTO	Alternância espacial	Foca-se na utilização e alternância constante dos vários planos e níveis utilizando a força da gravidade em diferentes direções e segmentos corporais. Confere diferentes possibilidades de orientações espaciais e utilização de vários focos. Inclui um forte trabalho de resistência, percepção e projeção espacial. Pode, ainda, ser desenvolvido de forma individual ou encadeado com diferentes <i>skills</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Executa os exercícios com novos focos e orientações; - Executa os movimentos de acordo com a estrutura espacial requerida; - Orienta-se de forma estruturada relativamente ao público, bem como a outros planos de referência; - Gere a amplitude e a deslocação do movimento em função da dimensão do espaço; - Movimenta-se com eficiência nos diferentes níveis espaciais; - Gere a transição entre os diferentes níveis espaciais.
	Fraseamento	Procura que o corpo desenvolva de forma articulada um discurso de movimento fluído e encadeado capaz de se adequar ao uso de diferentes linguagens e estilos de movimento. Pretende ainda que seja conferido um carácter narrativo ao movimento. Este decorre das suas dinâmicas, qualidades e na utilização do corpo no espaço. Pretende um encadeamento de frases de movimento com a devida clareza e sequenciação.	<ul style="list-style-type: none"> - Articula com clareza os segmentos de movimento; - Adapta-se e mantém um discurso fluído com as diferentes linguagens de movimento.
INTERPRETAÇÃO	Adaptação interpretativa	Procura que o movimento do corpo se adeque a cada proposta de exercício técnico e coreográfico; que o movimento seja "ampliado" pela sua expressividade singular. Pretende-se ainda que cada corpo se manifeste a partir das suas particularidades e capacidades, na execução da transmissão de movimento do professor ou por colegas, aplicando de forma adequada as dinâmicas e qualidades do movimento que se exigem em cada proposta.	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz um significado expressivo e interpretativo na execução dos movimentos; - Domina as diferentes dinâmicas e qualidades de movimento e aplica-as corretamente nos desafios que lhe são propostos; - Dá resposta às exigências dos exercícios, sequências e coreografias; - Demonstra autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem; - Conhece e experiencia o repertório de dança contemporânea.

	Princípios Específicos	Descrição	Competências Específicas
CRIAÇÃO E IMPROVISACÃO	Composição e exploração	Procura o desenvolvimento das competências artísticas e criativas através da pesquisa de movimento por sessões de improvisação livre ou estruturada; criação de sequências de movimento; criação de intenções para o movimento expressivo. Pretende-se ainda que seja desenvolvida a autonomia e espírito crítico e autocrítico a partir das diferentes configurações de movimento que podem ser desenvolvidas ou que foram aprendidas, bem como o desenvolvimento do trabalho individual e em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Domina e aplica os conteúdos aprendidos na <i>Expressão Criativa e Composição Coreográfica</i>; - Tem capacidade de explorar e aprimorar o treino técnico nas sessões de improvisação (ou através do contacto-improvisação) e em trabalhos criativos; - Explora diferentes tipos de movimento; - Domina e aplica os conteúdos aprendidos no trabalho técnico e artístico; - Utiliza sessões de improvisação para pesquisa de movimento; - Desenvolve a criatividade a partir de pequenos trabalhos que utilizem ferramentas da composição; - Aplica os conteúdos da composição como motor para melhorar a clareza e execução no trabalho técnico; - Desenvolve a sensibilidade estética para a escolha e análise do movimento;

Como já foi referido, a proposta apresentada pelo CND (1999) define objetivos e competências para cinco categorias, aqui apresentadas como princípios específicos das técnicas de dança contemporânea. Dos cinco princípios apresentados, manteve-se a designação de *Corpo e Movimento* (aqui designado por *Corpo e Movimento no Espaço*); *Espaço* (aqui designado por *Espaço em Movimento*), como também *Criação e Improvisação*. No primeiro caso, optou-se por não destacar aquilo que são os princípios gerais das técnicas de dança, apesar de estes estarem explanados na descrição de alguns dos princípios que se enunciaram, como, por exemplo, a amplitude e mobilidade dos membros superiores e inferiores, os saltos e as voltas. A nível do espaço, esta proposta foca-se em bases estruturantes e específicas das técnicas de dança contemporânea, tal como a alternância espacial e a utilização dos diferentes planos, ao invés de invocar apenas aquilo que são as noções básicas do movimento, como forma, volume, direções, orientações e níveis. Por fim, acrescenta-se o princípio da *Relação* e valoriza-se a valência do contacto-improvisação que foi referida pelos professores e na Revisão da Literatura, como uma base fundamental para o ensino das técnicas de dança contemporânea. O que difere estritamente é a redefinição do que o CND (1999) refere como *Tempo, Música e Silêncio*, e *Personalidade*. Optou-se por englobar todos estes grupos num, que definimos como *Interpretação*, uma vez que, por um lado, está mais próximo das designações adotadas na atualidade, por outro, porque abarca níveis de expressão do movimento que

se focam tanto na musicalidade como na capacidade de incorporar e comunicar um determinado conceito através das diferentes qualidades e dinâmicas de movimento. Para além disso, não se definiram objetivos, pois acredita-se que os mesmos devem ser estipulados em função das opções curriculares e objetivos de cada escola. A este propósito, há que lembrar que a maioria das escolas apresenta nos seus programas curriculares uma divisão por níveis de ensino-aprendizagem (que são esquematizados mais à frente) que correspondem aos anos curriculares de cada ciclo. A maioria distribui um conjunto de conteúdos codificados em terminologias específicas como indicador da progressão dos alunos ao longo dos anos curriculares. No leque de objetivos apresentados nos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea* é perceptível que existe uma maior especificação nos primeiros anos dos diferentes cursos e que, nos seguintes, apela-se fundamentalmente a generalidades que traduzem e dão continuidade ao que se realizou anteriormente. Para além disso, fala-se recorrentemente no aumento da complexidade, não descrevendo, de forma exaustiva, conteúdos e/ou competências. Considera-se que isto se deve ao facto de as escolas não encontrarem, dentro da terminologia pré-concebida pelas técnicas mais antigas, uma forma de salvaguardar os seus ideais como o elencar de um conjunto de conteúdos que lhes permitam adotar essa lógica. É também de destacar que um conteúdo em técnica de dança contemporânea não tem de estar exclusivamente descrito através de terminologias específicas, mas sim a partir dos seus princípios e do extrato das competências decorrentes da análise de movimento. Mas, inevitavelmente, existe ainda uma grande necessidade de equiparar a técnica de dança clássica, que detém um vocabulário altamente definido, às técnicas de dança contemporânea. No entanto, não é possível fazer, atualmente, este tipo de comparações, visto que o leque das técnicas é tão variado, que os vocabulários se vão reconfigurar a par com a passagem de testemunhos e, conseqüentemente, das inúmeras reinterpretações pelos diversos profissionais. As técnicas de dança contemporânea, para além de ainda não se terem conseguido sistematizar, ganham uma dimensão diferenciada, nomeadamente, a capacidade de aglomerar um conjunto de experiências que as torna dinâmicas, a par com a criação artística. Assim foram-se redefinindo e ampliando as propostas artísticas bem como as visões do corpo enquanto agente e instrumento. Portanto, é inevitável não ampliar também aquilo que são as técnicas de dança que servem e promovem uma formação fortemente ligada à prática performativa (Fazenda, 2012). Propositadamente, não se expõem terminologias ou vocabulário específico de nenhuma das técnicas pois, tal como afirmaram os professores, muito do que fazem não traduzem em códigos, sendo adotados outros de origem pessoal muitas vezes associados à imagética. Cabe então aos professores, dentro de cada princípio, elencarem o conjunto de conteúdos codificados (ou não) para estas especificidades transversais às técnicas de dança contemporânea.

Poderão, no entanto, existir um conjunto de especificidades dentro de conteúdos que são transversais a todas as técnicas de dança, como são o exemplo de saltos, voltas ou abordagens meramente estilísticas que identificam cada prática. Não obstante, o objetivo central foca-se no desenvolvimento psicomotor e artístico de um determinado conteúdo, pois são estas valências que darão corpo ao movimento expressivo, disciplinado e treinado.

Em suma, é importante destacar que, numa primeira fase, há que repensar e refletir sobre aquilo que são os aspetos do percurso de cada professor. Este percurso inclui tanto a formação como a experiência profissional, sobre o qual cada professor define quais foram as competências que adquiriu ao longo deste. Para além das competências e noções gerais, normalmente providas da área da dança, destacam-se também as específicas nos domínios das técnicas de dança, sejam elas mais ou menos datadas. A par com a formação no contexto específico da dança, há que equacionar outras experiências que possam contribuir para a ação metodológica do professor, pois, como foi constatado, são também outras experiências de outras áreas que fundem a identidade dos métodos dos professores e que, muitas vezes, detêm princípios específicos transversais àqueles que foram apresentados. Deste percurso, marcado pela formação e experiência profissional, surgem as definições do que podem ser as técnicas de dança contemporânea, ainda sem ponderar os sistemas de ensino que cada professor integra. Apurar quais são as competências e considerações gerais da dança, as competências específicas das técnicas de dança contemporânea e as competências que possam advir de um conjunto de outras experiências é o ponto de partida para o encontro dos objetivos artísticos, da base técnica, onde cada professor se debruça sobre o método singular que adota. Não se exclui, no entanto, que qualquer professor possa seguir um *syllabus* específico e pré-definido, caso as suas experiências anteriores validem também essa opção. No entanto, é importante repensar a sua aplicabilidade em função do contexto específico onde vai ser inserido e experienciado. Assim, é o somatório do percurso de cada profissional e as definições gerais da disciplina que se leciona que fará o enquadramento daquilo que é o posicionamento de cada professor no contexto da técnica de dança contemporânea que adota. Só após essa definição ou apuramento será possível ponderar de que forma é que este se adequa às propostas de cada técnica em função dos diferentes tipos de ensino que existem ao nível nacional. Neste caso, deverá ser ponderada a estrutura curricular (ciclos de estudos), a organização curricular (número de horas e distribuição do módulo pelos planos de estudos) e, fundamentalmente, as características das turmas para que, posteriormente, sejam definidos os objetivos em função da instituição onde se está a lecionar.

Desta forma, considera-se que os programas curriculares são suportes dinâmicos que deverão ter uma dimensão abrangente numa primeira fase; ser atualizados anualmente em função daquilo que foi sendo lecionado a cada turma e, numa fase intermédia, ser atualizados em função do desempenho dos alunos. Considera-se também que o diálogo dos professores em reuniões específicas para o efeito permitirá uma evolução mais consistente do aluno. Em suma, o programa curricular deverá ser um documento dinâmico e contribuir, ativamente, para a atuação pedagógica, ao permitir abrir um leque variado no âmbito das experiências de aprendizagem a prosseguir. É este que permitirá, para além da fundamentação das práticas e opções, um registo sólido que promove a partilha de informação e suporta a evolução dos alunos ao longo dos anos. Assim, este deverá continuar a ser atualizado regularmente pelos professores que lecionam o módulo, contribuindo de forma crítica e ativa para a sua constante modernização em função dos alunos e não, unicamente, em função dos objetivos das escolas. É certo que cada escola terá uma visão daquilo que é a dança, sustentada num conjunto de fatores, no entanto, há que garantir que qualquer aluno possa prosseguir os seus estudos sem ser condicionado por mudanças graduais impostas pelo seu desenvolvimento humano e biológico, sendo o professor, o responsável por ensinar a lidar com essas alterações (Buckroyd, 2000; Tavares et al., 2007; Michael & Simmel, 2014; Krasnow & Wilmerding, 2015). Os processos de seleção realizados por exemplo no Ensino Artístico Especializado, não preveem que aquele aluno mantenha as mesmas especificidades corporais que lhe são, preferencialmente, impostas à entrada. Assim, considera-se que qualquer corpo saudável, independentemente da sua estrutura ou estatura, possa integrar e progredir ao longo dos ciclos de estudos e dos desafios que lhe são impostos, visto que o próprio mercado de trabalho o valoriza enquanto profissional singular da dança. É importante ainda destacar o facto destes cursos não garantirem, a quem os oferece, que todos os alunos prosseguirão estudos ou carreira. O processo de seleção dos candidatos, no caso do Ensino Artístico Especializado, é realizado precocemente. As mudanças a que o corpo está exposto ao longo das fases de desenvolvimento humano não garantem que se mantenham até à fase adulta e, portanto, qualquer estereótipo criado em torno do corpo é sempre utópico. Não se considera, assim, que este facto se apresente como uma limitação para prosseguir os estudos, visto que a prática artística, atualmente, é tão eclética e tão abrangente que qualquer um a pode atingir. Certamente que a aproximação da dança a qualquer tipo de corpo também faz com que os artistas sejam voláteis, ou seja, que os projetos que integram sejam pontuais e muito diversificados. O elevado número de profissionais a integrar o mercado artístico profissional é assim limitado e, por isso, também surgem cada vez mais projetos individualizados de acordo com pressupostos próprios capazes de ampliar o

empreendedorismo em dança (Fernandes & Garcia, 2015). Mais uma vez, cabe às escolas ampliarem o leque numa formação base não criando um arquétipo do corpo, pois o mesmo, como foi referido, é efémero. Será, então, da responsabilidade dos cursos secundários, profissionais e superiores ampliar esta formação, valorizando a singularidade de cada aluno e conferindo-lhe a liberdade de encontrar nos seus domínios o seu território onde, posteriormente, irá atuar como profissional da dança.

3. A articulação das técnicas de dança contemporânea nos currículos das escolas

“Como é o contexto onde atuo?”

Pensar no encadeamento dos currículos das escolas, nomeadamente no módulo de técnicas de dança contemporânea, torna-se importante para a validação da proposta anterior. Assim, procura-se, por um lado, elucidar as escolas das realidades existentes e, por outro lado, apresentar uma proposta que tenha por base a progressão do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Apesar da proposta elaborada neste âmbito não ser restrita, parece-nos ser a mais viável e pertinente para a construção de um sistema de ensino artístico vinculado pelas suas diferenças e baseado naquilo que é a prática dos docentes. É importante ainda referir que esta pode ser acionada sem qualquer proposta de alteração dos planos de estudos atualmente em vigor. Neste seguimento, importa lembrar que, no âmbito do Ensino Artístico Especializado, as técnicas de dança devem integrar os módulos de técnica de dança clássica e técnica de dança contemporânea. Já no ensino profissional e superior não existe qualquer condicionante, podendo os módulos integrarem livremente qualquer outro tipo ou variantes das técnicas de dança. O que se propõe, de uma forma geral, no que respeita aos planos de estudos, é uma valorização equitativa entre as duas técnicas propostas no Ensino Artístico Especializado e ampliar as variantes no âmbito do ensino profissional e superior, valorizando também as diferentes práticas dos professores. Para além disso, também se constatou a importância das disciplinas criativas como *Expressão Criativa* e a *Composição Coreográfica* no contexto das técnicas de dança. Deste modo, considera-se que as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade não são uma mera abordagem psicomotora do movimento, mas uma associação de outras propostas do foro artístico e criativo que promovem uma compreensão mais abrangente do movimento enquanto expressão artística. Pretende-se, assim, um equilíbrio entre as competências técnicas, artísticas e criativas, sejam elas oriundas da intervenção pedagógica, relação entre docentes e organização curricular e metodológica por parte dos responsáveis das escolas. Desta forma, poder-se-á fomentar um ensino mais sólido, em função daquilo que também

é a identidade da dança em Portugal. Apesar de não se propor qualquer alteração na estrutura curricular imposta pela tutela, considera-se fundamental que a mesma seja repensada após uma avaliação daquilo que foram as estratégias e resultados alcançados pelas escolas de ensino artístico português ao longo dos últimos dez anos. A este propósito, salientam-se algumas conclusões importantes: a última avaliação sobre o Ensino Artístico Especializado data do ano 2007, apesar dos últimos planos de estudos definidos pela tutela terem sido aprovados em 2012; no ensino profissional, em particular no Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, a última atualização dos planos de estudos foi aprovada também no ano de 2007; já no âmbito do ensino superior a última grande reestruturação foi feita a par com a conversão dos cursos superiores de quatro para três anos com o Processo de Bolonha entre 2005 e 2006. Tendo em conta a existência de um longo período onde não existem quaisquer atualizações ou reformulações profundas dos cursos, recomenda-se que as mesmas comecem a ser ponderadas, visto que se julga que o ensino das artes deve assentar numa constante adequação de acordo com o que é proposto pelos artistas, estruturas profissionais e das investigações promovidas pelas instituições de ensino superior.

3.1 O Ensino Artístico Especializado

É certo que a organização curricular está dependente das opções das diferentes direções ou coordenações pedagógicas das escolas, portanto, cabe a estas garantir que a progressão dos estudos acompanhe também a atualidade das práticas, respeitando fundamentalmente não só didáticas específicas, como os princípios do treino, já explanados anteriormente por Xarez (2012). Se se procura um corpo capacitado de diferentes ferramentas de trabalho, é importante assegurar que a estrutura curricular seja reflexo disso. A seguinte proposta, ilustrada pela Tabela 36, é um híbrido entre as respostas do questionário das escolas, sendo que não se pretende a alteração dos planos em vigor. Nesta proposta, mantêm-se as cargas horárias das disciplinas⁶³, sendo que o número de horas dos módulos *Técnica de Dança Clássica* e *Técnicas de Dança Contemporânea* se equilibram e reajustam porque, como já se viu, existe um conjunto de competências que são facultadas por ambas as técnicas. Mesmo quando não existe essa possibilidade e visto que se destacou a composição e improvisação como um dos princípios específicos das técnicas de dança contemporânea, este equilíbrio é equacionado em função do número de horas de composição, como poderá ser constatado mais à frente.

⁶³ De forma a existir um claro confronto com a legislação que define os planos de estudos, optou-se por manter a configuração por disciplina, nomeadamente a carga horária, organizada em períodos de 45'.

Tabela 36 - Proposta de organização curricular dos cursos de EAE

Componentes do currículo (Formação Vocacional ou Técnica- Artística)	Carga Horária (Períodos de 45')								
	Curso de Iniciação à Dança	Curso Básico de Dança					Curso Secundário de Dança		
	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano
Técnicas de Dança									
- Técnica de Dança Clássica	1	6	6	6	8	10	10	10	12
- Técnicas de Dança Contemporânea	1	4	4	6	6	10	10	10	12
Dança Criativa/Expressão Criativa	1	2	2	-	-	-	-	-	-
Práticas Complementares de Dança									
- Composição	-	-	-	2	2	-	-	-	-
- Outras									
Música	-	2	2	2	2	2	-	-	-
Disciplina de Opção									
- Composição	-	-	-	-	-	-	2	2	2
- Outras									

3.1.1 A gestão dos currículos

Como se constatou, não é unânime o ciclo de estudos onde as técnicas de dança contemporânea devem integrar os planos de estudos, sendo que tendencialmente se inserem no 2.º ciclo do Curso Básico de Dança. Considera-se, no entanto, que as mesmas devem ser inseridas desde cedo, possivelmente, desde o 1.º ciclo do ensino básico. Os resultados positivos revelados por alguns professores aliados a uma prática recorrente, em algumas escolas, levam-nos a ponderar a inclusão, deste cedo, e que acompanhe os alunos até ao ensino superior. Para além disso, o trabalho basilar das técnicas de dança contemporânea é adequado à faixa etária em questão, visto que potenciam o desenvolvimento de capacidades específicas para esta, como se constatou na Revisão da Literatura (Michael & Simmel, 2014). Além do mais, as crianças experienciam, desde cedo, a utilização do chão e do plano horizontal como forma de se deslocarem gatinhando ou rebolando, ou seja, através das técnicas de dança contemporânea é possível resgatar esses códigos e discipliná-los. Se a técnica de dança clássica é considerada uma ferramenta basilar para disciplinar o corpo, visto que proporciona o seu entendimento numa perspetiva cartesiana, veiculada pelo uso da forma e um treino progressivamente segmentado pelas diferentes partes do corpo; as técnicas de dança contemporânea aproximam-no da sua génese e da sua natureza, conferindo também um conjunto de competências transversais. A capacidade de recorrer ao quotidiano e a ações primitivas

(fundamentalmente através do uso dos diferentes níveis espaciais) configura-lhe um infundável leque de possibilidades de se mover no tempo e no espaço, tornando-o também natural dentro da artificialidade imposta pelas técnicas. Assim, as técnicas de dança contemporânea não devem ser consideradas “menores”, pois promovem valências distintas das da técnica de dança clássica, com um mesmo objetivo: criar um corpo disciplinado e aberto aos diferentes desafios que lhe poderão ser propostos. Constatamos que, normalmente, a técnica de dança clássica tem um peso maior na formação dos alunos em qualquer regime de ensino. Apesar da estruturação dos planos de estudos pela tutela referir que as disciplinas do Ensino Artístico Especializado podem ser organizadas em períodos de quarenta e cinco minutos, normalmente, a duração das aulas ronda cerca de uma hora e meia. De acordo com Xarez (2012), uma prática entre quatro e seis horas semanais, convenientemente distribuídas pelos dias da semana, está dentro dos cânones do treino em dança pela continuidade que é conferida. Como se constata na Tabela 23, no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Artístico Especializado não é possível, no módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, usufruir dessa regularidade, pois o número de horas totais da disciplina de *Técnicas de Dança* não permite equilibrar ambos os módulos. Na realidade, o 1.º ciclo, funciona, maioritariamente, como uma sensibilização dos alunos para a dança, adquirindo um conjunto de bases, através de movimentos especializados e não especializados, e não tanto como um processo de treino. Assim, no 2.º ciclo, se se pode considerar este treino em dança o conjunto das técnicas de dança implementadas, há que aproximar o ensino das duas técnicas enfatizando os conteúdos que lhes podem ser transversais, não esquecendo as especificidades de cada uma delas⁶⁴. Numa outra perspetiva, visto que existe uma íntima relação com as disciplinas criativas, estas poderão estar articuladas com os conteúdos a aplicar nas técnicas de dança contemporânea e na disciplina *Expressão Criativa* (Schwartz, 2000; Krasnow & Wilmerding, 2015). Sendo que os alunos nestas faixas etárias estão, numa primeira fase, a tomar consciência do corpo, a relação com as componentes base do movimento são fundamentais nesta articulação⁶⁵. Talvez nestes primeiros anos, tendo em conta a carga horária reduzida, exista uma

⁶⁴ A título de exemplo podemos referir conteúdos várias vezes sublinhados pelos professores e corroborados pela Revisão da Literatura, como por exemplo os *pliés* na técnica de dança clássica onde não existe qualquer “oscilação” do tronco e os *knee bending* da técnica Graham ou Cunningham, semelhantes aos anteriores, mas com a promoção de uma ação das costas através de *curves* ou *tilts*. Este é apenas um exemplo ilustrativo daquilo que pode ser transversal em termos de conteúdos que se possam aplicar nas aulas. Relativamente às especificidades base, estas centram-se no constante uso da verticalidade na técnica de dança clássica e um apelo ao uso do chão nas técnicas de dança contemporânea. O equilíbrio entre a especificidade e o que é transversal poderá colmatar aquilo que são as fragilidades dos planos de estudos no que respeita às cargas horárias implementadas nos ciclos de estudos, que, como se constatou com Sequeira (2011), são inferiores às praticadas em França e Espanha.

⁶⁵ Tomando, como exemplo, a ação de locomover. É possível recorrer aos conteúdos codificados da técnica Graham, *low walk* ou *triplet*, onde existe um conjunto de premissas relacionadas com a ação do movimento em termos do alinhamento e controlo dos membros superiores. Estes, quando transpostos para a disciplina *Expressão Criativa*, possibilitam, por um lado, ampliar as possibilidades e, por outro lado, apoiar o desenvolvimento técnico deste conteúdo específico, percebendo de que forma funciona num e noutro contexto.

necessidade de dividir os dois mundos – técnico e expressivo – individualizando-os no espaço de cada um deles, no entanto, há que os correlacionar. Considera-se, assim, que a divisão do número de horas da disciplina *Técnicas de Dança* seja ponderada entre 40% e 50% para a técnica de dança contemporânea, valorizando ambas as práticas igualmente. A duração deverá ser sempre organizada em pelo menos dois períodos de uma hora e meia, exceto no 1.º ciclo (onde existe uma carga horária mais reduzida), que deve ser organizado num período de quarenta e cinco minutos como destacou Meyer (2010). Esta ponderação poderá ser condicionada pela otimização das disciplinas criativas no sentido da existência de uma íntima correlação e complementação das mesmas.

3.1.2 A correlação com a composição coreográfica

Através do trabalho transversal entre as diferentes disciplinas/módulos dos currículos, os professores poderão dotar os alunos de uma aprendizagem integral e sinérgica, uma vez que se valoriza o pensamento divergente, mas, ao mesmo tempo, as práticas singulares e corpos ecléticos. Neste sentido é importante compreender que a proposta de ponderação a partir dos 40% das aulas de técnicas de dança contemporânea, do global das técnicas de dança, deve-se ao facto de existir uma disciplina criativa que adjuvará o que é lecionado no âmbito das técnicas de dança contemporânea. É importante ainda ter em atenção que não é o facto de o aluno apenas ter a vasta panóplia das técnicas de dança contemporânea que lhe vai conferir as diferentes ferramentas necessárias à sua construção enquanto corpo performativo, moldável e disponível. Logo, a correlação ou integração de ferramentas ou elementos da composição e improvisação, dentro das aulas de técnicas de dança contemporânea, poderá apoiar a construção do resultado final (Schwartz, 2000; Krasnow & Wilmerding, 2015). Nos cursos de Ensino Artístico Especializado, baseados fundamentalmente em técnicas formalmente estruturadas e direcionadas para a aquisição de formas específicas, a “intrusão” de abordagens mais criativas, pode promover uma “liberdade” para a pesquisa e análise de vocabulário externo ao das técnicas de dança. É nossa convicção que, a longo prazo, farão com que os alunos encontrem a sua identidade e a própria linguagem e estilo na construção dos seus objetos artísticos. Para além disso, esta inclusão das ferramentas criativas poderá solucionar algumas fragilidades detetadas nos planos de estudos, como, por exemplo, o facto de que, no 5.º ano do Curso Básico de Dança, a disciplina *Práticas Complementares de Dança* (onde se poderá inserir a composição coreográfica) desaparecer, não conferindo uma progressão das aprendizagens entre o final do 3.º ciclo e o Curso Secundário de Dança.

Assim, as técnicas de dança não poderão ser apenas uma procura centrada unicamente na aquisição dos domínios psicomotores, mas também criativos, pois o objetivo central destas é exponenciar o desempenho e a criação do ato performativo

(Thomas, 2003; Fazenda, 2012; George-Graves, 2015; Resende, 2016). As técnicas de dança servem assim as disciplinas criativas com o objetivo não só de promover um treino regular do corpo, mas também (numa fase posterior) para a aquisição e a experimentação de várias linguagens de movimento. A Tabela 37 ilustra as diferentes perspetivas da composição coreográfica no âmbito das técnicas de dança contemporânea que vai ao encontro do espetro Didático-Democrático proposto por Butterworth (2009), onde o papel do intérprete se pode diferenciar a partir das distintas ações e opções de cada coreógrafo, que pode ser comparado às diferentes didáticas de cada professor.

Por seu turno, é importante referir que estas abordagens à composição coreográfica não retiram a importância das mesmas existirem separadamente numa disciplina individualizada. Se, por um lado, como já se constatou, existe uma necessidade de nos primeiros anos fazer esta correspondência direta entre o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* e a disciplina criativa, nos anos seguintes, essa importância mantém-se, sendo que a implementação em aula estará mais direcionada para os domínios como o apoio e manipulação. Mais uma vez, constata-se a insuficiência do número de horas de contacto para as disciplinas criativas em qualquer um dos ciclos de estudos do Ensino Artístico Especializado e, por isso, não é vinculativo se todos os domínios deverão ou poderão estar incluídos nas aulas de técnicas de dança contemporânea.

Tabela 37 - Domínios da composição coreográfica utilizados nas aulas de técnicas de dança contemporânea

Domínios da Composição	Descrição
Criação	- Procura o desenvolvimento da capacidade de criar pequenos trabalhos e sequências de movimento, com princípio, meio e fim, através de diferentes estímulos propostos pelo professor ou pelos alunos, potenciando o uso das ferramentas da composição e improvisação.
Exploração e pesquisa	- Procura desenvolver a capacidade de explorar as várias possibilidades de movimento, potenciando descobertas autónomas por parte dos alunos que estimulem o seu espírito crítico perante as suas capacidades.
Apoio	- Procura o desenvolvimento da capacidade de usar a improvisação livre e estruturada para apoiar a leção dos conteúdos de movimento transmitidos aos alunos, como fonte de adaptação e encontro de estratégias para o melhoramento das capacidades técnicas e artísticas dos alunos.
Execução	- Procura o desenvolvimento da capacidade de encadear, memorizar e interpretar de forma singular um conjunto de frases de movimento, criadas e transmitidas pelo professor ou pelo mesmo, através da aprendizagem de repertórios de coreógrafos de referência.
Manipulação	- Procura desenvolver a capacidade de reagir rápida e prontamente à inversão da ordem dos movimentos/exercícios no espaço e no tempo; alteração de dinâmicas e velocidades; alteração ou adaptação a linguagens (provindas de outras técnicas ou de repertório). Para além disso, pretende-se estimular os alunos a usar os conteúdos da aula no encadeamento de uma improvisação, dando-lhes também liberdade para introduzirem outras possibilidades.
Preparação	- Procura desenvolver a capacidade de realizar um aquecimento individual ou em grupo através de premissas orientadas pelo professor.

Cabe aos professores fazerem essa gestão, em função das possibilidades que lhes são conferidas a partir da organização curricular de cada escola. A composição coreográfica e as suas componentes e ferramentas garantem procuras constantes da individualidade e singularidade dos alunos e uma íntima relação com o real intuito da preparação do corpo, nomeadamente na sua ação performativa. Na verdade, estas componentes mais criativas, no âmbito das técnicas de dança contemporânea já surgem não só nos métodos dos professores entrevistados, como nas metodologias mais recentes que foram sistematizadas por professores que também desempenham funções de criadores ou intérpretes, que se apercebem da importância das mesmas na formação do profissional da dança. Há, assim, uma maneira de estar e fazer ancorada na singularidade de cada artista-professor, logo, o posicionamento sobre o que cada um leciona, constrói-se e manifesta-se através dos seus objetos artísticos e, por si mesmo, uma competência inata garantida na leção das técnicas de dança.

3.1.3 A tipologia das técnicas de dança contemporânea

No início da formação em dança pode ser importante a adoção das técnicas de dança formalmente estruturadas (onde se inclui também a técnica de dança clássica), visto que os corpos estão mais disponíveis, ao nível anatomofisiológico e psicomotor, para serem moldados. É, também nesta fase da infância e adolescência que necessitam de perceber a funcionalidade básica do corpo (Tavares et al., 2007; Barreiros, Cordovil & Neto, 2014; Michael & Simmel, 2014). A sistematização já concretizada nas técnicas de dança que se enquadram nesta categoria potenciam um plano de treino individualizado e que abarca um conjunto de competências fundamentais na formação base da dança. A criação de regras e imposições sólidas permite que não exista um desvio diferenciado entre cada um dos módulos, permitindo aos alunos um foco direcionado para as competências base que devem ser adquiridas e desenvolvidas, ou seja, relativamente à consolidação das aprendizagens. Não obstante, é importante referir que não se exclui a possibilidade da formação em dança nestas idades a partir de outro grupo de técnicas, mas a inexistência de uma clara sistematização e a sua transposição para o ensino-aprendizagem da dança na fase de desenvolvimento da infância ainda pode não ter sido promovida e aplicada de forma a que se possam aferir resultados. É numa fase posterior, a partir do 3.º ciclo, que importa que a sua abordagem seja configurada através de outras práticas e de práticas mais abrangentes, como as técnicas de dança contemporânea em mutação, onde o aluno possa também refletir sobre a formatação conferida inicialmente. Obviamente que esta pode ser “diluída” nas disciplinas criativas que buscaram caminhos diferentes aos procurados nas técnicas de dança. É importante que os alunos detenham um vocabulário de movimento centrado no que aprendem no âmbito das técnicas de dança, no entanto,

há que “desviá-los”, em disciplinas criativas e na aprendizagem de outras linguagens, de forma a encontrarem outras possibilidades de configuração do movimento. Havendo uma base estrutural formada e sólida, é possível encaminhar os alunos para outras formas de aprendizagem em dança que possam conferir um pouco mais de “liberdade” à forma como o movimento é experienciado e executado. Existindo, na fase de desenvolvimento que acompanha este ciclo de estudos, um maior desenvolvimento cognitivo, existe também um maior desenvolvimento da capacidade de desempenhar várias funções ao mesmo tempo (Tavares et al., 2007). Por isso, considera-se viável a aplicação gradual destas técnicas a partir deste ciclo de estudos. Estas considerações devem acompanhar o aluno ao longo da sua formação de forma a garantir que os próprios comecem a encontrar outras maneiras de se mover das quais não sejam unicamente as técnicas de dança. Constatou-se que existe uma evolução no trabalho de fraseamento e articulação dos diferentes conteúdos de movimento no avançar dos ciclos de estudos. Assim, considera-se importante que, a partir do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança e/ou do Curso Secundário de Dança, o treino de corpo seja coadjuvado, dentro das *Técnicas de Dança Contemporânea* ou em outras disciplinas, por técnicas corporais, como o Yoga, Pilates ou Tai-Chi, garantindo um constante fortalecimento psicomotor e um trabalho somático mais profundo, tal como referiram Krasnow & Wilmerding (2015). Se é indispensável conferir aos alunos a capacidade de articularem um discurso fluído de movimento, é também fulcral não perder o controlo estrutural do corpo que serve de base a esse mesmo discurso, que comumente acontece ao longo do instável desenvolvimento na fase da adolescência, como referiu Michael & Simmel (2014).

A noção de formação, a partir de uma só técnica de dança contemporânea, não deve por si só ser limitadora, deve, no entanto, ser correlacionada com outras disciplinas capazes de construir e destruir “maneirismos” aliados a uma prática singular (Monteiro, 2012). Por isso, a prática das técnicas de dança contemporânea deve também absorver um conjunto de outras práticas, sejam elas técnicas ou criativas, impulso para uma constante (des)construção do corpo performativo. Pode existir uma solidificação de práticas primárias aquando de uma formação base e “precoce” que até pode ser transversal numa formação avançada, no entanto, o objetivo “maior” será definido em função do objetivo de cada curso, de cada escola e da própria noção do corpo docente da prática atual. Por seu turno, os princípios específicos invocados deverão e serão certamente os mesmos, mesmo que a linguagem e estilo sejam diferentes.

3.2 O caso singular do ensino profissional e do ensino superior

No que respeita ao ensino profissional e superior o panorama é diferente. Estes cursos não são uma continuidade dos anteriores, o que não quer dizer que não possam

integrar alunos dos mesmos. No entanto, continuam a valorizar-se as técnicas de dança e um equilíbrio entre as mesmas. Terão, à partida, uma carga horária muito inferior, porque existe também uma necessidade de potenciar outras valências e competências aos alunos em outras áreas, logo têm objetivos mais ampliados na formação em dança. Apesar de o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea estar direcionado para a formação de intérpretes, esta designação consagra também uma abrangência que posiciona o intérprete, não só nos domínios da dança e do movimento, mas também nas áreas teatrais e da performance e, especialmente, nos domínios da criação coreográfica contemporânea (Thomas, 2003; Fazenda, 2012; George-Graves, 2015). Já os cursos de Licenciatura em Dança ramificam-se em infindáveis possibilidades dentro da área da dança. Estas estão direcionadas, fundamentalmente, para criação e interpretação (nos mais diversos contextos) mas também para as áreas da pedagogia, de intervenção social e cultural. Assim, considera-se importante que as técnicas de dança e, em particular, as técnicas de dança contemporânea devam acompanhar os alunos ao longo destes cursos. Nestes contextos e, visto que também são estes que apresentam uma diversidade de candidatos, as técnicas de dança servem fundamentalmente para uma experiência e pesquisa de linguagens e estilos e, claramente, como um programa de treino regular do corpo que deverá respeitar os seus princípios, promovendo não só a “criação” de um corpo disponível, mas também saudável. Estes são corpos, comumente, com menos competências em determinados aspetos fundamentais (por exemplo, na prática da técnica de dança clássica) e, por isso, aquilo que cada um deles tem de singular poder-se-á sobrepor à ausência dessas competências. Neste caso, a proposta apresentada, apenas recomenda o uso das técnicas de dança, ponderada a 50% entre as técnicas de dança formalmente estruturadas e as técnicas de dança contemporânea em mutação, adotando uma regularidade entre cada uma delas de num mínimo três vezes por semana, com duração de uma hora e trinta minutos, respeitando os mínimos sugeridos por Xarez (2012) no que respeita à regularidade do treino em dança. Se os candidatos que integram estes sistemas de ensino profissional e superior são tendencialmente heterogêneos, as práticas adotadas devem também ser ponderadas em função disso. Isto não quer dizer que não se promova uma deformação dos corpos na fase de desenvolvimento final da adolescência ou na vida adulta, no entanto, é aqui que entram de forma muito mais assertiva aquilo que definimos como técnicas de dança contemporânea em mutação, onde o universo de cada professor pode ter como base qualquer técnica de dança, mas que deverá procurar muito mais esta necessidade de experienciar linguagens, garantindo que é a técnica que se adapta ao corpo e não o corpo que se adapta à técnica. É de destacar que referenciamos, neste contexto, não a categorização de técnicas de dança contemporânea formalmente estruturadas, mas sim técnicas de dança formalmente estruturadas. Não havendo uma

obrigatoriedade na inclusão de determinados módulos como acontece no Ensino Artístico Especializado, torna-se importante garantir que os alunos experienciem as técnicas que promovem um treino sistematizado e altamente organizado. Estas potenciam a descoberta de capacidades que vão além da naturalidade do corpo (onde se inclui também a técnica de dança clássica) e surgem em oposição às técnicas menos sistematizadas. É esta gestão entre a formalidade e a informalidade que gera experiências significativas no ajuste do corpo à técnica e vice-versa, de forma a que estes alunos encontrem, dentro da diversidade, a sua especificidade, procurada no mercado de trabalho, onde se unem os corpos altamente especializados e não especializados como referem Thomas (2003) e Xavier & Monteiro (2016).

4. As estratégias pedagógicas

4.1 A distribuição docente

4.1.1 Ensino Artístico Especializado

Para além das considerações que foram apresentadas anteriormente, é importante focar outras do âmbito pedagógico que auxiliarão o desenrolar da prática do docente a par com todas as questões organizativas das escolas. No âmbito do Ensino Artístico Especializado, é focada, como consideração por alguns professores, a necessidade dos alunos terem contacto com vários professores ao longo da sua formação, algo que outrora fora refletido em Fernandes (2014) e Fernandes & Garcia (2015). Considera-se, assim, que, numa primeira fase, nomeadamente entre os 1.º e 2.º ciclos, a abordagem às técnicas de dança contemporânea, tendo em conta a reduzida carga horária do módulo, seja lecionado apenas por um professor. Portanto, adota-se uma prática pedagógica de monodocência, o que não invalida que, em cada ano, o aluno não possa ter um professor diferente. Estas questões prendem-se com a necessidade de os alunos solidificarem um conjunto de competências base (algumas delas transversais à técnica de dança clássica). Uma mudança regular e constante de professor pode criar alguma desestabilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que ainda inexperientes, precisam de compreender as componentes básicas da dança e as diferentes formas de se adaptarem a duas técnicas, que, apesar de terem um conjunto de competências transversais, têm outras que rompem radicalmente com as abordagens tradicionais às componentes da dança. Portanto, considera-se que a prática pedagógica partilhada possa ser inserida gradualmente a partir do 3.º ciclo, onde, por exemplo, um professor possa trabalhar com duas das aulas e, outro, com uma das aulas semanalmente, no caso da existência de três aulas semanais com duração de uma hora e trinta minutos. Existe, assim, uma necessidade das escolas (que muitas vezes estão relacionados com os recursos humanos

e logísticos) aplicarem, mesmo no módulo *Técnica de Dança Clássica*, uma prática pedagógica partilhada, onde se valorizam, fundamentalmente, as diferentes abordagens metodológicas de cada professor. Esta prática pedagógica partilhada está relacionada com a lecionação da mesma disciplina por vários professores e não tanto com uma ação transversal entre outras disciplinas. Independentemente dos ciclos de estudos, considera-se também importante que exista esta correlação com a disciplina *Expressão Criativa* e com o módulo *Composição Coreográfica*, como já foi referido anteriormente. Em alguns dos casos da proposta apresentada, o módulo *Técnica de Dança Clássica* tem uma ponderação mais elevada. Esta deve-se ao facto do módulo *Composição* salvaguardar este equilíbrio com as técnicas de dança contemporânea, por estar mais próxima desta necessidade de uma procura constante de possibilidades e formas de mover menos codificadas. Assim, considera-se, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos, que alguns dos professores que lecionam o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea* também intervenham em disciplinas como *Expressão Criativa* ou *Composição*, garantindo assim o equilíbrio proposto em termos da carga horária com o módulo *Técnica de Dança Clássica*. A criação de uma relação entre as técnicas de dança e a ação performativa parece ser transversal à ideia de um processo para atingir um produto. As conjugações possíveis, numa fase posterior, terão de ter em conta a progressão e evolução de cada turma, garantindo que não existem lacunas que possam ser enfatizadas por uma falta de ponderação nas opções tomadas pelas escolas. Cabe, assim, às direções/coordenações pedagógicas distribuir o seu corpo docente, garantindo que existe esta íntima relação com as disciplinas criativas e a regular coordenação do seu corpo docente nas práticas pedagógicas partilhadas. Estas não se valorizam apenas pela aquisição de diferentes linguagens ou por perspetivas da dança, mas também com as diferentes apostas metodológicas dos professores que certamente influenciarão o entendimento dos alunos das técnicas enquanto objeto de treino técnico e artístico do corpo. Da mesma forma, é da responsabilidade das escolas promover e organizar o currículo e os seus professores, valorizando a pluralidade das opções metodológicas, de forma a garantir uma certa “formatação” dos alunos, que poderá ser uma condicionante na entrada no mercado artístico profissional.

Em suma, considera-se que nos primeiros anos de formação, entre os 1.º e 2.º ciclos, onde a formação é centrada na consciência corporal e no desenvolvimento de competências, principalmente psicomotoras, possa ser viável a lecionação apenas por um professor. A partir do 3.º ciclo, onde o corpo se encontra “mais organizado” poderá ser pertinente considerar uma prática pedagógica partilhada com moderação, alertando para uma supervisão constante, que validará estas opções dentro de cada sistema de ensino.

4.1.2 Ensino profissional e superior

Fora destas considerações estão o ensino profissional e o ensino superior. A comum heterogeneidade de candidatos a estes cursos leva-nos a equacionar outras propostas que promovam um ensino-aprendizagem adequado aos grupos em questão. Foi apresentada a possibilidade por uma professora do ensino profissional de organizar o ensino das técnicas de dança não focada em cada ano curricular, mas sim em função de todo o curso. Desta forma, será possível equilibrar os diferentes níveis técnicos de forma a garantir que os princípios do treino são ponderados de forma razoável, acompanhando cada aluno dentro das suas capacidades, espoletando também a sua singularidade e baseando-se no seu *background* anterior, mas também a crença num treino saudável. Para além disso, estimula-se uma constante colaboração e entreajuda entre alunos que pretendem, à partida, atingir os mesmos objetivos, apesar de em fases diferentes. É inevitável não propor uma “discriminação” dos alunos por níveis técnicos, fundamentalmente para garantir que o seu desempenho se desenvolve sobre uma lógica que respeita as suas capacidades e o desenvolvimento próprio, gradual e saudável (Kassing & Jay, 2003, Erkert, 2003; Meyer, 2010). Não obstante, é preciso também garantir que não existe uma centralização numa determinada abordagem técnica, garantindo que os alunos tomam contacto com múltiplas realidades, de forma a perceberem de forma crítica aquelas que se aproximam das suas características particulares. Aqui, torna-se fundamental a rotatividade dos professores por períodos letivos (módulos, espaços temporais, etc.). Entenda-se a rotatividade dos professores como práticas singulares adotadas em períodos subdivididos ao longo do ano ou parte letiva. Numa fase onde os corpos se começam a “solidificar”, é fundamental permitir-lhes também que encontrem a sua individualidade e os territórios onde se poderão enquadrar, mais uma vez, ponderando e valorizando o seu percurso anterior. Isto leva-os, mais tarde, também à possibilidade de escolherem e construírem os seus universos técnicos e artísticos, eventualmente, metodológicos e as suas próprias conceções de corpo e da própria criação coreográfica contemporânea.

4.2 Os níveis de ensino-aprendizagem

A apresentação desta proposta de intervenção teve como base toda a recolha de dados, mas não se debruça sobre ciclos de estudos específicos. Constatámos que a progressão dos alunos não está dependente, unicamente, dos planos de estudos ou da ação dos professores, mas sim de questões que envolvem as dimensões sociais, económicas e culturais onde muitas vezes se inserem os sistemas de ensino. Os hábitos culturais; a noção dos objetivos do Ensino Artístico Especializado, profissional ou superior; os processos de seleção adotados pelas escolas; os poucos recursos de algumas escolas;

entre outros fatores condicionam fortemente esta “ideal” uniformização dos programas curriculares como acontece com as disciplinas de ensino regular. Para além disso, há que ter em conta também a continuidade dos cursos e a existência destes cursos no panorama nacional. Em primeiro lugar, é importante lembrar que apenas o Ensino Artístico Especializado tem uma continuidade que vai desde o Curso de Iniciação à Dança até ao curso secundário, no entanto, a oferta dos cursos secundários também é muito escassa a nível nacional, inviabilizando a progressão dos estudos dos alunos que terminam o Curso Básico de Dança. Depois, é importante lembrar que o curso profissional e superior não tem necessariamente de integrar alunos que provenham de cursos oficiais ou sequer da área da dança, desde que cumpram os requisitos de entrada.

Ao olharmos para a proposta de Kassing & Jay (2003) percebemos que, na aprendizagem da dança, ao nível psicomotor existe uma evolução gradual que se centra, inicialmente, na perceção e compreensão do corpo; na aprendizagem gradual do movimento (inicialmente por via da imitação); a criação de “texturas” no movimento a partir da complexificação das suas qualidades; e, por fim, a adaptação e a originalidade na forma como interage com as diferentes linguagens e na forma como autonomamente procura soluções ou cria material de movimento. Quando se questionou os professores sobre uma possível subdivisão do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, também se apurou, de forma similar, esta progressão. Esta centra-se, inicialmente, no conhecimento do corpo a partir do movimento, que se virá a complexificar por um “colorir” do mesmo, através das relações que adota para com o espaço e com as dinâmicas. Por fim, a capacidade de articular discursos de movimento a partir de diferentes linguagens, onde a sua autonomia e singularidade refletem todas as aprendizagens anteriores. Portanto, esta proposta centra-se na divisão em três níveis, designadamente: elementar, intermédio e avançado (confrontar Tabela 38) e, ao contrário do modelo do CND (1999), não se subdivide por faixas etárias.

Esta proposta pode ser implementada em qualquer sistema de ensino, pois como se constatou quando solicitámos aos professores uma sistematização do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, percebemos que quando o faziam, estavam direccionados para o sistema de ensino onde lecionavam e que, desde o Ensino Artístico Especializado, ensino profissional e ensino superior, as características de cada um dos níveis são bastante semelhantes. No entanto, há que voltar a referir que esta proposta não se centra em qualquer ciclo de estudos ou faixas etárias, como nas propostas do CND (1999) e de Erkert (2003), mas sim na generalidade do ensino das técnicas de dança, acreditando que se trata de uma progressão lógica e consciente do desenvolvimento das capacidades técnicas e artísticas.

Tabela 38 - Níveis de ensino-aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea

Nível	Tema	Objetivos
Elementar	Corpo e movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto pela prática artística da dança; - Adquirir consciência corporal; - Perceber as funcionalidades básicas do corpo e do movimento; - Adquirir e dominar as competências gerais das técnicas de dança; - Adquirir e dominar de forma básica os princípios fundamentais das técnicas de dança contemporânea; - Explorar as possibilidades do corpo e da expressão do movimento.
Intermédio	Espaço e Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar as aprendizagens anteriores; - Desenvolver a intencionalidade do movimento enquanto ferramenta de comunicação artística; - Desenvolver as noções de espaço tridimensional e diferentes dinâmicas; - Alcançar a maturidade do movimento; - Desenvolver o movimento com precisão, aplicando diferentes qualidades e dinâmicas; - Interpretar de forma adequada as sequências de movimento ou exercícios a partir de diferentes ambientes musicais, em sincronia (ou não) e até ao uso do silêncio; - Articular a combinação de movimentos, qualidades, dinâmicas e orientações espaciais; - Adequar as competências técnicas e artísticas adquiridas às diferentes técnicas de dança contemporânea; - Experimentar e dominar de forma elementar diferentes ferramentas da composição e improvisação.
Avançado	Singularidade e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as aprendizagens anteriores e desenvolvê-las a partir da sua singularidade; - Dimensionar a dança enquanto linguagem, equilibrando a estrutura do corpo, a forma e a qualidade do movimento; - Desenvolver a escuta do próprio corpo e dos seus pares; - Desenvolver a procura e elaboração da linguagem de movimento pessoal e específico; - Dominar e relacionar as diferentes ferramentas da composição e improvisação com as técnicas de dança contemporânea.

Tendo em conta a diversidade existente em cada escola, não existem garantias que um aluno, por exemplo, do 3.º ciclo do Curso Básico de Dança, se centre especificamente num nível intermédio e avançado ou que um aluno do curso superior se integre num nível avançado. A aprendizagem das técnicas de dança contemporânea deve ser centrada numa evolução dos alunos tendo em conta as suas características e, por isso, não existe uma temporalidade que exija a precedência de níveis, quando a base de cada um ainda não foi alcançada. Obviamente que é importante criar desafios aos alunos de forma a que existam sempre objetivos maiores a atingir. No entanto, é preciso garantir, fundamentalmente, que o ensino-aprendizagem é feito de forma consciente garantindo que os corpos se mantêm saudáveis para que consigam atingir os patamares seguintes. Haverão sempre alunos que, pelas suas características físicas e intelectuais, evoluirão de forma mais lenta e, portanto, cabe ao professor gerir dentro da sua aula os diferentes subníveis que poderá encontrar. É importante, ainda, ter em atenção os contextos formativos, as faixas etárias e as experiências anteriores dos alunos, de forma a garantir

que cada turma não se encaixa única e exclusivamente nas categorias niveladas que se propuseram. E, para além de pensar nos objetivos que se pretendem desenvolver, devem-se equacionar outras estratégias pedagógicas já invocadas, nomeadamente que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Neste prisma, podem incluir-se os cursos profissionais e superiores que, por si só, têm uma escala temporal de formação reduzida, um público-alvo eclético e uma oferta formativa muito abrangente. Assim, serão os objetivos dos próprios cursos que definirão também as opções tomadas por cada coordenação, professor ou grupos de professores, garantindo que o mesmo se adapta a cada contexto, sem ter que desvirtuar as suas convicções.

4.3 Breves considerações sobre a avaliação

Apesar do objetivo central desta proposta não incidir no processo de avaliação dos alunos, considera-se importante tecer algumas considerações que vão, principalmente, ao encontro das especificidades das técnicas de dança contemporânea. Como se constatou na análise dos programas curriculares, a avaliação (e respetiva classificação) dos alunos pelos professores recai, fundamentalmente, sobre as competências técnicas e artísticas, independentemente do ciclo de estudos. No entanto, na sequência do que tem vindo a ser apresentado, as técnicas de dança contemporânea incluem: uma dimensão técnica altamente ligada à aptidão e competências técnicas dos alunos, uma dimensão artística associada à interpretação, qualidade de movimento, musicalidade, mas também uma dimensão criativa ligada a processos de composição e improvisação que fomentam a pesquisa, a autonomia e a criatividade. Portanto, todos deverão ser ponderados de forma a valorizar todas as aprendizagens em aula. É certo que a importância que vai sendo atribuída a esta última dimensão não será a mesma a cada nível de ensino-aprendizagem (e até em cada escola) e, porventura, a cada abordagem pelos diferentes professores aquando das suas abordagens singulares. Diferencia-se aqui estas duas dimensões pelo facto de poderem existir alunos exímios tecnicamente, mas que “desvalorizam” a necessidade de comunicação para com o público. Isto vai ao encontro da necessidade do equilíbrio entre aquilo que se definiu como virtuosismo. Apesar de, atualmente, se valorizar o virtuosismo interpretativo (Dove, 2016) em prol do virtuosismo técnico (Lomas, 2009), é o equilíbrio entre ambos que confere ao intérprete a possibilidade de alcançar mais meios para as diferentes propostas que poderá encontrar no seio profissional (Thomas, 2003; Fazenda, 2012; George-Graves, 2015). Certamente que os primeiros dois domínios terão sempre uma ponderação equiparada, pois um não existe sem o outro no ensino-aprendizagem das técnicas de dança. Contudo, deverá ser sempre equacionada a inclusão na avaliação aquando das abordagens aos domínios criativos, pois, como já se viu, estes integram o conjunto de princípios apurados para as técnicas de dança contemporânea. Se

existe este tipo de abordagens no ensino-aprendizagem deste módulo, os alunos deverão ter o direito de perceber, através de um resultado (quantitativo, qualitativo ou outro), do seu desempenho, mesmo que este não tenha, necessariamente, uma aplicabilidade na materialização de um produto final, mas que, efetivamente, contribuiu para o desempenho técnico e artístico do aluno. Além disso, se o intérprete contemporâneo, como se constatou na Revisão da Literatura, explana competências que vão desde a execução, interpretação à criação, estas deverão ser todas equacionadas (quando aplicadas em aula), pois refletem aquilo que se pretende no âmbito das técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade.

Para além destas ponderações entre estas dimensões, aferiu-se também que uma das ponderações existentes (apesar de minoritária) na avaliação do aluno incidia sobre o que comumente as escolas designam nos programas como “atitude e postura no trabalho”. Consideramos importante, tal como Buckroyd (2000), Erkert (2003) e Kassing & Jay (2003), um equilíbrio entre o empenho, disciplina, capacidade crítica e pontualidade dos alunos, fatores importantes para a sua evolução em qualquer ciclo de estudos. Mais ainda se constatou com Kassing & Jay (2003) e Monteiro (2007) que a avaliação formativa acompanha o aluno ao longo do seu percurso escolar, sendo todas as suas etapas importantes e ponderáveis no seu desempenho. No entanto, ao contrário do que muitas escolas ponderam, considera-se que um critério como a assiduidade é redundante, pois se a avaliação formativa implica progressão, regularidade e continuidade nas aprendizagens, logo, estas já estão anteriormente ponderadas. Sendo a aprendizagem da dança garantida por uma presença e trabalho efetivamente prático em aula e as capacidades afetivas contribuírem para o desenvolvimento do aluno numa perspetiva de futuro, considera-se que as mesmas devam ser ponderadas aquando da avaliação de cada uma das dimensões. É esta consciência sobre o futuro que construirá o profissional como um todo, garantindo que o seu desempenho não se limita às suas capacidades otimizadas, mas também às suas atitudes, pois congregam o ser e o saber estar numa área que exige um grau de empenho e disciplina elevado como a dança.

As propostas apresentadas, ao longo deste capítulo, visam fundamentalmente ser linhas orientadoras para que as escolas e professores repensem o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, tendo como base o panorama nacional e a prática artística atual. O levantamento, a partir das diferentes análises de dados, a Revisão da Literatura e os escassos exemplos de propostas encontradas, levaram-nos a ponderar todas as propostas como um conjunto de especificidades do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea. Apesar de não ser unânime o funcionamento de cada

escola, foi possível encontrar transversalidades que julgamos capazes de encaminhar as comunidades escolares para um entendimento mais claro daquilo que podem ser as técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade. É certo que não existem garantias que estas propostas contribuam para uma formação atualizada, numa perspetiva de futuro, e, por isso, esta deverá ser constantemente repensada. Refletir, por exemplo, na formação no 1.º ou 2.º ciclo, a longo prazo, será sempre uma incógnita. Atualmente, procuram-se corpos disponíveis e capazes de se moverem em diferentes direções, no entanto, daqui a vinte anos não saberemos se assim o será. Enquanto professores é sempre imprevisível aquilo que será o futuro e, por isso, torna-se importante manterem-se atualizados de forma a acompanharem as tendências e as evoluções que vão sendo concretizadas pelos demais professores, investigadores e artistas. Certamente que, em ensinos como o profissional e superior, será mais fácil garantir uma prática pedagógica próxima da atualidade artística. São estas escolas que também têm o objetivo de aproximar os alunos do mercado artístico, garantindo a sua inserção em estágios ou projetos próximos das estruturas profissionais.

Numa outra perspetiva, foi manifestado, por vários professores, a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as práticas de cada escola, de forma a garantir uma uniformização para todos os sistemas de Ensino Artístico Especializado. Contudo, ainda estamos perante um país onde as dimensões culturais, sociais e económicas são desiguais, logo, as práticas adotadas também o são. Considera-se, no entanto, que numa primeira fase, há que criar uma tradição e hábitos culturais regulares, possibilitando que, num futuro, o ensino artístico se torne mais equilibrado. Valoriza-se, apesar disto, esta diversidade, pois, como se viu, o contexto profissional também o é. É certo que existe um longo caminho a percorrer e, por isso, existirão sempre fragilidades ou problemáticas relacionadas com possíveis mudanças de estabelecimento de ensino por parte dos alunos, que se poderão deparar com diferentes módulos de disciplinas nos planos de estudos e configurações horárias. Há então que reforçar que não garantimos uma uniformização, nem queremos que se percam as especificidades de cada sistema de ensino. A abrangência dos planos de estudos, no Ensino Artístico Especializado, confere inúmeras possibilidades, fruto das autonomias pedagógicas das escolas. Portanto, apenas criando determinadas condicionantes nos planos de estudos será possível garantir, de forma mais justa, estas possíveis mudanças de instituição que possam ser requeridas pelos alunos.

As diferenças encontradas nos sistemas de ensino são paralelamente encontradas nas abordagens às técnicas de dança contemporânea. Se se pretende valorizar os diferentes métodos dos professores, de escola para escola, essas abordagens também poderão ser distintas. Apesar do processo de incorporação de uma linguagem e estilo ser moroso, continua a valorizar-se esta forma eclética de ensinar dança, pois, por mais difícil

que seja, numa primeira fase, a adaptação dos alunos a diferentes sistemas, também é importante promover no corpo, em determinadas idades, um ajuste a novas práticas. No entanto, como se percebeu, esta proposta permite a aquisição de um conjunto de competências específicas das técnicas de dança contemporânea. Estas poderão ser desenvolvidas ao longo da formação, sabendo a priori, que não nivelar este módulo em ciclos de estudos ou faixas etárias, pode fragilizar esta proposta. No entanto, parece-nos preferível adotar uma posição generalista sobre estas questões de forma a conferir liberdade às escolas para poderem adotar as posturas que consideram mais viáveis, tendo em conta as suas opções metodológicas e pedagógicas. Contudo, a gestão de novos alunos provindos de outras escolas deverá ser equacionada pelas suas direções/coordenações pedagógicas, auxiliando o aluno na sua adaptação a uma nova linguagem e estética de movimento. Assim, esta orientação através dos níveis de ensino e dos princípios específicos e transversais às técnicas de dança contemporânea salvaguarda uma sistematização possível de ser traduzida em programas curriculares de forma realista e praticável. Consequentemente, com esta orientação, haverá uma incorporação e compreensão de um conjunto de domínios, por parte dos alunos, garantindo uma perceção das escolas mais focada naquilo que se propõe como ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea em Portugal.

CONCLUSÃO

O final do século XX ficou marcado pela queda dos regimes ditatoriais, pela massificação tecnológica, pela facilidade de circulação de pessoas e informação. A rápida capacidade de mudança e de evolução de todas as áreas fica marcada por uma dificuldade de reflexão e ponderação das opções tomadas. Na área da dança, surge também esta desestabilização de saberes, que anteriormente pareciam inquestionáveis. Em Portugal, e à semelhança do que foi acontecendo na Europa, a ascensão da Nova Dança produz efeitos colaterais até nas dimensões pedagógicas. O conservadorismo dos denominados conservatórios de dança (ensinos tutelados pelo Estado) parece ter continuado na senda do passado, seja nas formas de ensinar ou aprender, como nas próprias visões do corpo enquanto agente performativo. A tentativa de mudança mostra-se, atualmente, escassa, sendo que o discurso dos professores começa a ilustrar alguma vivacidade na procura de outras soluções metodológicas. Marcado pela singularidade autoral enquanto professores e pelo estímulo à individualidade de cada aluno, fundamental ao universo da dança contemporânea, o ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea deve ambicionar o encontro de percursos pedagógicos que não se cingem, unicamente, aos profissionais.

O ensino artístico português mostrou-se, pela natureza dos planos de estudos definidos ou aprovados pela tutela, altamente eclético. Por conseguinte, a flexibilidade legal que existe dentro deste confere às escolas uma autonomia que lhes permite gerir as suas opções, dentro das disciplinas ou unidades curriculares basilares. Deste modo, as *Técnicas de Dança Contemporânea*, como módulo das disciplinas ou unidades curriculares *Técnicas de Dança* ou *Técnicas de Dança Teatral*, mostram-se, da mesma forma, diversificadas e capazes de abarcar um conjunto de outras áreas, sejam da dança ou não. Numa outra perspetiva, a mudança de paradigma daquilo que se tornou a prática artística contemporânea veio também alterar as formas de treinar o corpo. Este, por seu turno, também sofreu uma evolução ao longo do tempo no contexto da dança teatral que, na contemporaneidade, sofre contínuas redefinições. Se, por um lado, os coreógrafos contemporâneos apostam em corpos treinados em outras técnicas de dança, como as danças urbanas ou as danças de salão, por outro, desafiam o corpo “não treinado” como agente e instrumento capaz de se expressar artisticamente. Este “novo” olhar sobre a dança, que pode ter tido um marco mais assertivo no final do século XX e início do século XXI, levou-nos a pensar de que forma o corpo pode ser treinado, na atualidade, e de que forma os professores e as escolas podem valorizar cada percurso como uma mais-valia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea.

Daqui, surgiram linhas orientadoras para a criação de uma proposta de intervenção que pensamos ser o início de uma sistematização das técnicas de dança contemporânea.

As estratégias para a concretização de uma proposta que acompanhasse os alunos desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino superior, foram sustentadas nas visões e opções de cada escola, professores e na transposição das informações contidas nos programas curriculares. Percebeu-se, numa primeira fase, que cada escola adota diferentes posturas sobre o módulo *Técnicas de Dança Contemporânea*, sendo que a sua valorização não se manifesta apenas pela diversidade metodológica, mas também pela carga horária e, inevitavelmente, no tipo e regime de ensino. Da mesma forma, constata-se que os professores, que integram atualmente as escolas, podem estar enquadrados em diferentes faixas etárias com vários percursos formativos, profissionais, artísticos e pedagógicos. Não obstante, com o aumento do número de escolas nos finais dos anos 2000, compreende-se que, no geral, o corpo docente é maioritariamente jovem, fruto do empreendedorismo na área pedagógica da dança. É neste padrão que assentam também as práticas variadas dos professores. As escolas afirmaram que os métodos adotados pelos seus professores são variados, tal como percebemos que os professores suportam as suas técnicas em diferentes métodos. No entanto, é também notório que os professores ainda modelam as suas práticas sustentando-se num método base que os orienta nas reinterpretações que conferem à própria técnica. Foi também evidente que a maioria dos professores usa como base o método de Graham que, por estar altamente sistematizado, lhes confere uma segurança naquilo que é um suporte para a prática pedagógica. Esta constatação é sustentada também pela leitura dos programas de *Técnicas de Dança Contemporânea* analisados, onde os conteúdos codificados recaem fundamentalmente neste método. Naturalmente, torna-se essencial este pensamento da base para o topo, sendo que as práticas que estão mais sistematizadas, como Graham, Cunningham e Limón, poderão auxiliar as técnicas adotadas em aula pelos professores, no entanto, torna-se fulcral uma maior investigação sobre os métodos mais recentes. Com a ascensão de outras formas de treinar o corpo, é crucial pensá-las de maneira a que as mesmas possam ser aplicadas na articulação vertical dos ciclos de estudos. Se o método de Martha Graham que, inicialmente, foi pensado como forma de treinar os profissionais que dançavam as suas obras e, só mais tarde, foi sistematizado numa dimensão metodológica (e até pedagógica), acredita-se que qualquer técnica também poderá consegui-lo ser. Ao olharmos para os métodos que foram surgindo e se afirmaram ao longo do século XXI, como técnicas contraponto, *gaga* ou *flying low*, constatamos que os mesmos se direcionam para profissionais que já detêm um conhecimento a priori do movimento e, por isso, se enquadram maioritariamente a partir do ensino secundário ou profissional. Estes métodos surgem de pensamentos pessoais e idiossincráticos, provindos de reflexões e práticas

artísticas. No entanto, apesar de se considerar importante a formação e os percursos profissionais, não existem garantias que todos os professores conseguem percorrer ambos os caminhos. Assim, a reflexão sobre o mapeamento do próprio percurso garantirá uma prática consciente que, inevitavelmente, terá de ser adaptada em função de cada contexto. Não obstante, consideramos que a investigação sobre técnicas de dança contemporânea particulares, pouco fundamentadas em termos teóricos e no seu pensamento pedagógico, possa contribuir para uma nova forma de pensar sobre o corpo e a maneira como pode ser treinado. É certo que o treino a partir do método de Graham foi imprescindível na formação em dança ao nível do ensino estatal, mas pode não ser único na concretização dos objetivos delineados para o ensino de dança ao nível profissional. Mais do que pensar no uso exclusivo de uma técnica de dança, devem ser pensadas as mais-valias do percurso individual de cada professor (académico e profissional) como ponto chave para a organização do módulo de *Técnicas de Dança Contemporânea* e para a estruturação metodológica ao longo dos ciclos de estudos. É daqui que surge parte da proposta que sugerimos, sendo que, obviamente, é importante continuar a apostar na diferença de cada instituição, sabendo à partida o que atualmente se procura no mercado artístico profissional. Será certamente difícil pensar a longo prazo, devido à volatilidade e instabilidade do mercado, no entanto, é a procura de um corpo disponível e não estandardizado que será capaz de se adequar às múltiplas propostas que vão surgindo pelos diferentes coreógrafos contemporâneos.

O conjunto de escolas que integraram esta investigação possibilitaram ilustrar aquilo que são as práticas atuais dos professores de técnicas de dança contemporânea, em função do que são as visões de cada escola. Ao explicar uma possibilidade de articulação dos ciclos de estudos criamos um híbrido daquilo que são as configurações possíveis. Apesar de acreditarmos no equilíbrio entre as duas técnicas basilares no ensino artístico – a técnica de dança clássica e as técnicas de dança contemporânea –, esta configuração surge apenas como uma orientação e não como uma imposição. Por conseguinte, foi apresentado um conjunto de estratégias pedagógicas que, por um lado, preveem a autonomia de cada escola e, por outro, ajudam a manter o equilíbrio na procura deste corpo disponível e não estandardizado. É certo que todas estas propostas almejam abarcar todos os tipos de ensino desde o ensino básico ao ensino superior, e por isso, se assumem algumas fragilidades nesta tentativa de ilustrar a realidade do ensino artístico português. Neste sentido, é importante relembrar que a maioria destas escolas oferece a formação artística em dança para crianças e jovens, sendo que dentro da amostra são poucas as escolas de ensino profissional e superior. Na verdade, a oferta formativa a este nível é altamente escassa, e, por isso, quando nos referimos a esta, afirmamos serem casos particulares. Denominamo-las desta forma, pois podem não acompanhar os alunos

ao longo do seu “período de formação fértil”, contudo, são aquelas que mais facilmente direcionam os alunos para a atualidade das práticas artísticas. A sua proximidade e capacidade de inclusão do mercado artístico profissional leva-as, hipoteticamente, a manterem-se atualizadas como um sistema educativo fortemente dinâmico. Contudo, esta atualização parece centrar-se de forma mais assertiva naquilo que é a prática performativa. Se as escolas apresentam os seus programas curriculares baseados apenas em técnicas formalmente estruturadas, concluímos que a inovação no âmbito metodológico e didático está muito aquém daquilo que são as necessidades formativas para a atualidade. Certamente que a importância da aprendizagem e clarificação de métodos basilares se mostram fundamentais para elencar um conjunto de propostas que podem ser transversais a diferentes métodos. Suplantamos estas afirmações a partir da sistematização dos princípios específicos das metodologias de técnicas de dança contemporânea que se encontraram ao longo do discurso dos professores e dos próprios programas curriculares. Se, por um lado, é importante perceber a diversidade das técnicas de dança contemporânea, por outro, torna-se fundamental perceber o que as atravessa. É óbvio que sendo tão ampla a diversidade, possivelmente, não tocámos em todos aqueles que são comuns, mas certamente que conseguimos contribuir para uma macroestrutura de conceitos que possibilitam um encaixe de conteúdos codificados (ou não) usados pelos professores. Desta forma, acredita-se que a elaboração dos programas curriculares não se cinja a uma mera obrigação legal, mas como uma forma de sistematização clara e real daquilo que são as práticas dos professores e das opções de cada escola. Apesar de tudo, compreende-se a dificuldade de sistematização, pois, com a instabilidade e a mutação das técnicas de dança contemporânea, ficou cristalizada às práticas que tiveram tempo suficiente para serem aplicadas e refletidas. É a sistematização em função de uma articulação vertical dos ciclos de estudos, acompanhando os alunos ao longo de períodos mais longos, que capacitará a validade das práticas contemporâneas. No entanto, mais do que pensar na complexidade de cada prática, torna-se fundamental regressar às origens. Este retorno encaixa-se no pensamento das práticas pessoais, mas também na génese do movimento e, por isso, Rudolf Laban e outros mestres da análise do movimento, tornaram-se fulcrais no encontro daquilo que é comum às técnicas de dança. Esta necessidade surge de uma inequívoca relação estabelecida com a técnica de dança clássica que, pela sua longevidade, conseguiu uma sistematização e validação universal. É certo que esta encontrou dentro dos seus diferentes métodos pontos comuns, continuando a ser, no entanto, uma técnica muito fechada. Nunca tendo existido um rasgo na sua estruturação, seja ao nível do vocabulário, da estrutura de aula e até ao nível dos conteúdos, facilmente se estratifica em níveis e subníveis de ensino-aprendizagem. Apesar de termos elencado também diferentes níveis (elementar, intermédio e avançado), estes não se assumem pela

aprendizagem de conteúdos, mas pelo domínio de competências. Relembrando a análise de dados, compreendemos, através do discurso dos professores, que a divisão em três níveis era bastante semelhante, independentemente do curso onde lecionavam. Estes níveis de ensino-aprendizagem, apesar de poderem seguir uma lógica na articulação vertical dos ciclos de estudos, podem servir como uma orientação dinâmica, de forma a ser adequada em diferentes ciclos de estudos, mesmo daqueles onde não existe uma continuidade temporal mais longa. É, eventualmente, pouco claro a estratificação dos níveis de ensino-aprendizagem que propomos, no sentido em que não se estabelecem conteúdos pré-definidos para cada nível. No entanto, o objetivo destas propostas consiste na abertura do leque de possibilidades, não fechando a dança contemporânea que, por si só, apresenta vários caminhos e diversos mundos. Apesar de dificilmente sistematizadas, podem ser, como demonstramos, polos dinamizadores de transversalidade e especificidade. Um pensamento que vai além daquilo que, hipoteticamente, diz respeito às técnicas de dança, com todas as particularidades que advêm dos estudos do treino em dança ou da validade anatómica e cinesiológica, focando naquilo que é a sua ação fundamental, a ação performativa. É uma reflexão equilibrada que propusemos, de forma que os pensamentos artísticos e pedagógicos ajam em conformidade com aquilo que são as diferentes propostas de cada escola.

Relativamente aos objetivos que foram propostos ao longo desta investigação, consideramos terem sido cumpridos, apesar das constantes dificuldades inerentes à ampla amostra proposta, à escassez de bibliografia de referência, à elevada quantidade de dados analisados e aos diferentes tipos de análise propostos. Contudo, consideramos uma mais-valia este estudo para todas as escolas e professores que pela distância geográfica e pelas constantes “balizas burocráticas” inviabilizam um conhecimento amplo do que se concretiza ao nível nacional. Mais do que uma mera ilustração da realidade, arriscamos em propor linhas orientadoras, que podem ser um tabu, derivado das diferentes visões sobre o que é essencial na formação em dança. No entanto, consideramos que não são limitadas visões ou opções, mas sim ampliadas, reformuladas e validadas práticas, independentemente do seu resultado final. O mundo contemporâneo da dança estabelece constantemente uma incógnita ao nível pedagógico e artístico. A instabilidade, promotora de mudança, ambiciona um dinamismo nos sistemas de educativos, que deveria ser posta em prática regularmente, mas, como se constatou, existem determinados cânones que são difíceis de quebrar. Estes não resultam das diferentes reformulações e formações dos docentes, mas sim de um vínculo que existe à noção de tradição inquebrável. Não obstante, é importante que as escolas e professores não se cinjam apenas às suas visões ou ambições pedagógicas, mas também àquilo que atualmente é posto em prática nos palcos (e até de outras instituições). É a garantia de um conhecimento constante da

atualidade artística que também vai validar as práticas ou estratégias pedagógicas no que respeita às técnicas de dança contemporânea e às opções dos próprios planos de estudos. É uma constante transversalidade entre tudo aquilo que paira sobre a contemporaneidade que se revela pertinente para a aquisição de competências que percorrem caminhos idênticos. Neste prisma, a composição coreográfica toma proporções importantes no âmbito das técnicas de dança contemporânea. A constante correlação entre estas duas áreas, como foi constatado, pode criar estratégias na formação que saem dos cânones tradicionais das técnicas de dança formalmente estruturadas, mas que ampliam o leque de vocabulário de movimento e das diferentes formas de ensino e aprender os conteúdos de movimento. Um equilíbrio entre a transmissão de movimento e promoção de autonomia aos alunos garante uma aprendizagem mais completa que, muitas vezes, pode e deve ir além do dos planos de estudos. É certo que a técnica de dança contemporânea não deve ser uma matéria que abarca e soluciona todas as fragilidades dos planos de estudos, no entanto, deve promover, dentro das suas limitações, possibilidades várias dentro dos métodos de cada professor, que nem sempre existem capacidades para todos os domínios. Assim, tentando colmatar todas estas questões, estabelecemos um conjunto de estratégias, que potenciem a diversidade dentro da especificidade. Mais uma vez, o que se pretende é valorizar a ação eclética dos professores encontrados nas escolas, enquadrando-os na multiplicidade de propostas elencadas pelo mercado artístico profissional. Portanto, não queremos que as escolas sejam um espelho exato do que é visível no panorama do mercado artístico, mas sim que garantam ferramentas fundamentais, passíveis de serem aplicadas nesse meio.

A dança contemporânea está ainda longe de se vincular a modelos de ensino-aprendizagem que acompanhem todos os alunos de igual forma. Mesmo em práticas mais datadas, as abordagens são múltiplas, seja ao nível das técnicas de dança contemporânea como ao nível da articulação dos planos de estudos. A tentativa de aproximação da dança aos modelos de formação do ensino regular é, talvez, aquilo que tem vindo a castrar a fundamentação das práticas e opções metodológicas dos professores e escolas. É, no entanto, esta diversidade reflexa também do seio artístico nacional que confere uma forte identidade da dança em Portugal. Os caminhos escolhidos pelos profissionais que se formam nos ensinos tutelados pelo Estado não são definidos pelas escolas, mas sim pelos alunos, no entanto, as ferramentas que são facultadas são, provavelmente, a mais-valia para uma reflexão pessoal na forma de agir profissionalmente. É nestes moldes que vemos as técnicas de dança contemporânea, como um produto de autor que se valida pelo estudo assertivo das práticas pessoais em articulação com as “regras” impostas na formação de um corpo saudável. O corpo e a forma de o treinar deve explicar estas duas variáveis a fim de lhe proporcionar conhecimento multilateral da realidade que o envolve. Este caminho

é feito a partir dos professores e, por isso, as escolas que os formam têm uma responsabilidade acrescida na construção de um futuro incerto, mas que deve expor uma qualidade exigida pelo mercado artístico profissional. Sabemos que a mudança, em muitos casos, pode ser difícil de “impor”, pois os vínculos que os professores estabelecem com escolas, muitas vezes, não permitem a adoção de estratégias que possam ser mais próximas da realidade da dança contemporânea. Portanto, há que valorizar o presente, querendo sempre que a constante formação dos professores seja o ponto chave para pequenas mudanças, que sirvam grandes propósitos. Assim, há que promover mais formações que possam surgir como partilha constante de saberes entre pares.

Temos a ambição de versar sobre alguns dos paradigmas das técnicas de dança contemporânea, contudo, não existem respostas unilaterais, mas certamente que esta investigação contribuirá para espoletar um conjunto de questões e reflexões sobre as práticas nacionais e até internacionais. A contemporaneidade mostrou-nos que não existem impossibilidades de sistematização, mesmo que o panorama recaia sobre uma ampla diversidade. Há que, então, continuar a promover reflexões e investigações sobre esta área, de forma a garantir que a validade que se confere na prática se traduza em fundamentações claras e promotoras de conhecimento. Assim, propomos como extensão deste estudo a sistematização das técnicas de dança contemporânea por cada nível de ensino particular, focando e aprofundando as especificidades de cada um deles em função dos contextos e faixas etárias. Neste sentido, apelamos também à sistematização das técnicas de dança contemporânea em mutação, ao nível dos conteúdos e competências a desenvolver, de forma a que o leque de abordagens possíveis de integrar, na articulação vertical entre os ciclos de estudos, seja mais abrangente, à semelhança do que acontece nas técnicas de dança contemporânea formalmente estruturadas. Para além disso, poderia também ser alvo de uma futura investigação um mapeamento mais pormenorizado das experiências versus práticas dos professores, que neste estudo, tendo em conta o elevado número de dados, não foi aprofundado. Numa perspetiva mais alargada à realidade portuguesa, seria pertinente perceber as características ou tipologia do corpo português, procurando validade (ou não) nas práticas importadas internacionalmente no contexto nacional.

A pluralidade das técnicas de dança contemporânea é crucial para o entendimento paralelo com as práticas artísticas e, por isso, devem caminhar no mesmo sentido. É, nesta aposta, entre o conhecimento do processo e do produto, que acreditamos que se potenciarão novas formas de ver e fazer dança, pois são estas que garantirão que a mesma não fique estagnada. Se ser contemporâneo é ser intemporal, percorrer a contemporaneidade é acreditar que o mundo continua a girar no seu eixo, mas que quem o ocupa é capaz de o contrariar. Se ser contemporâneo é ser capaz de correlacionar o

passado e o presente, percorrer a contemporaneidade é validar aquilo que se construiu como promotor de conhecimento, reinterpretando formas de ser e fazer. Por fim, se as técnicas de dança contemporânea sempre foram pontos de debate e contradição, refletir sobre elas intensifica a criação de constelações de conhecimento que, apesar de incompletas e mutáveis, são o que garante uma contracorrente, chave para a mudança e para o vislumbre do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (2005). Crossing Artistic Modalities to Enhance the Teaching of Dance Technique. *Journal of Dance Education*, 5, 11-14.
- Adshead, J. (1988). *Dance Analysis – theory and practice*. London: Dance Books.
- Afonso, N. (2005). *A investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Lisboa: Asa.
- Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo?*. Chapecó: Editora Argos.
- Agência Nacional para a qualificação e ensino profissional (2017). *Ensino Recorrente*. Consultado em dezembro 2, 2017, em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.
- Albright, A. C. (1997). *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Albright, A., & Gere, P. (2003). *Taken by surprise: a dance improvisation reader*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Allison, N. (1999). *The Illustrated Encyclopedia of Body-Mind Disciplines*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Arenilla, L.; Gossot, B.; Rolland, M. & Roussel, M. (2013). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ashley, L. (2005). *Dance Theory in Practice for Teachers*. New Zealand: Essential Resources Educational Publishers Limited.
- Ashley, L. (2008). *Essential Guide to Dance*. Oxon: Hodder Education.
- Bales, M., & Netti-Fiol, R. (2008). *Envolving practices in dance training*. Baltimore: University of Illinois Press.
- Bannes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Bannes, S., & Carroll, N. (2006). Cunningham, Balanchine, and Postmodern Dance. *Dance Chronicle*, 29(1), 49-68.
- Barbanti, V. (1996). *Treinamento Físico - Bases Científicas*. São Paulo: CLR Balieiro.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barlow, R. (2017). Proprioception in dance: a comparative review of understandings and approaches to research. *Research in Dance Education*, 1-18.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. Em R. Cordovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento motor da infância* (pp. 5-22). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do Desenvolvimento. Em R. Cordovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento motor da infância* (pp. 53-64). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Barros, N. (2009). *Da materialidade na dança*. Porto: Centro de Estudos Arnaldo Araújo.
- Barros de Oliveira, J. (2010). *Psicologia da Educação - Aprendizagem do aluno* (Vol. 1). Porto: Legis Editora.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batalha, A. P. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Em M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em Contextos Educativos* (pp. 13-22). Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Batalha, A. P., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - projeto taxonómico*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Baudouin, C. (2015). *Contemporary Studies*. New York: Routledge.
- Beavers, W. (2008). Re-Locating Technique. Em M. Bales, & R. Netti-Fiol, *The Body Eclectic*. Oxon: Marston Book Services Limited.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blair, R., & Cook, A. (2016). *Theatre, Performance and Cognition: Languages, Bodies and Ecologies*. London: methuen drama.
- Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1988). *The Intimate Act of Choreography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bolsanello, D. (2011). A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Motrivivência*, 36, pp. 306-322.
- Bragança de Miranda, J. A. (2012). *Corpo e Imagem*. Lisboa: Nova Vega.
- Bremser, M., & Sanders, L. (2011). *Fifty Contemporary Choreographers*. New York: Routledge.
- Brinson, P. (2005). *Dance as Education*. London: Routledge Falmer.
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer*. London: Dance Books.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. New York: Routledge.
- Burt, R. (2007). *The male dancer: bodies, spectacle, sexualities*. Oxon: Routledge.
- Butterworth, J. (2009). Too many cooks? A framework for dance making and devising. Em J. Butterworth, & L. Wildschut, *Contemporary Choreography - a critical reader* (pp. 177-194). Oxon: Routledge.
- Butterworth, J. (2012). *Dance Studies: the basics*. Oxon: Routledge.
- Candy, J. (2006). *José Limón*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Casa Hoffmann. (2004). Interview with David Zambrano. Consultado em junho 9, 2017, do [website](http://cristianebouger.com/_articles/articles_/Bouger_Relache_Comunidade_2004.doc) do Cristiane Bouger: http://cristianebouger.com/_articles/articles_/Bouger_Relache_Comunidade_2004.doc
- Cass, J. (2005). *The Dance: A handbook for the appreciation of the choreographic experience*. Jefferson: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Centre National de la Danse (1999). Les acquisitions techniques em danse contemporaine. Consultado em novembro 6, 2017, do [website](http://mutualise.artishoc.com/cnd/media/5/acquisitions-techniques-danse-contemporaine.pdf) do Centre National de la Danse: <http://mutualise.artishoc.com/cnd/media/5/acquisitions-techniques-danse-contemporaine.pdf>.
- Claid, E. (2006). *Yes? No! Maybe... - Seductive ambiguity in dance*. New York: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1958). *The principles of art*. Oxford: Oxford University Press.
- Companhia Nacional de Bailado. (2009, novembro 12). Entrevista a Liliana Mendonça, Dir. Artística CPBC [Ficheiro em vídeo]. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0a_q8aNPJ44&t=135s.
- Coogan, J. (2016). *Practicing dance: a somatic orientation*. Berlin: Logos Verlag.
- Copeland, R., & Cohen, M. (1983). *What is Dance?: Readings in Theory and Criticism*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Crary, M. (2015). What should teachers emphasize most when teaching dance — dance steps or dance technique? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 54-55.
- Cunningham, M., & Lesschaeve, J. (1991). *The Dancer and the Dance: Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lesschaeve*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Cvejic, B. (2015). *Choreographing Problems: Expressive Concepts in Contemporary Dance and Performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Daly, A. (1995). *Done into dance - Isadora Duncan in America*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Dean, R. & Smith, H. (2007). *Improvisation hypermedia and the arts since 1945*. New York: Routledge.
- Decreto-Lei n.º 553/1980 de 21 de novembro. Diário da República n.º 270/1980 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 310/1983 de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1983 – I Série. Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 344/1990 de 2 de novembro. Diário da República n.º 253/1990 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República nº29/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dempster, E. (2010). Women writing the body: let's watch a little how she dances. Em Carter, A., & O'Shea, J., *The Routledge Dance Studies Reader* (pp. 229-235). Oxon: Routledge.
- Despacho n.º 25549/1999 de 27 de dezembro. Diário da República n.º 299/1999 – II Série. Ministério da Educação e Cultura – Secretário de Estado da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 7718/2007 de 26 de abril. Diário da República n.º 81/2007 – II Série. Ministério da Educação – Secretário de Estado da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 747/2015 de 23 de janeiro. Diário da República n.º 16/2015 – II Série. Ministério da Educação e Ciências – Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.
- Despacho n.º 7286/2015 de 2 de julho. Diário da República n.º 127/2015 – II Série. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Lisboa.
- Diehl, I., & Lampert, F. (2011). *Dance Techniques 2010 Tanzplan Germany*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2015). *Contratos de Patrocínio – Lista de Escolas Financiadas*. Consultado em janeiro 13, 2017, em <http://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2015/11/ListaEscolas.pdf>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017). Docentes. Consultado em março 19, 2017, em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>.

- Dove, S. (2016). *In terms of performance - Virtuosity*. Consultado em julho 24, 2017, do website Pew Center for Arts & Heritage: <http://intermsofperformance.site/keywords/virtuosity/simon-dove>.
- Dragon, D. A. (2015). Creating Cultures of Teaching and Learning. *Journal of Dance Education*, 15, pp. 25-32.
- Dunbar, J. (2009). *José Limón: the artist re-viewed*. New York: Routledge.
- Eddy, M. (2016). Dancing Solutions to conflict field – tested somatic dance for peace. *Journal of Dance Education*, 16-3, 99-111.
- Elkins, J. (2001). *Why art cannot be taught*. Illinois: University of Illinois Press.
- Escola Superior de Dança (2017). *Licenciatura em Dança*. Consultado em março 20, 2017, em <https://www.esd.ipl.pt/licenciatura-em-danca/>.
- Erkert, J. (2003). *Harnessing the wind - The arte of teching modern dance*. United States: Human Kinetics.
- Faculdade de Motricidade Humana (2017). *Licenciatura/Dança*. Consultado em março, 20, 2017, em <http://www.fmh.ulisboa.pt/pt/licenciaturas/danca>.
- Fazenda, M. J. (1996). Corpo Naturalizado. Em Vale de Almeida, M., *Corpo Presente – Treze reflexões antropológicas sobre o corpo* (pp. 141-153). Oeiras: Celta Editora.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral - Ideias, Experiências, Ações*. Lisboa: Colibri .
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Ferreira, M. B. (2007). Estudo de Avaliação – Ensino Artístico. *Repositório Universidade de Lisboa*. Obtido de Repositório Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5501>.
- Fernandes, J. (2016). A reinterpretação de obras coreográficas e a importância da sua integração no ensino de dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6, 69-83.
- Fernandes, J. C. M. P. (2014). *A prática pedagógica partilhada em Técnicas de Dança Contemporânea no 3º ano do Curso Básico de Dança da Escola de Dança do Orfeão de Leiria*. Relatório de estágio. Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 85-99.
- Ferreira, M. M. (2016). *O papel da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal enquanto pioneira na criação do ensino vocacional artístico e profissionalizante em Portugal*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Figueira, A. M. S. (2014). *A promoção da flexibilidade com alunos do 1º ano da Escola de Dança do Orfeão de Leiria*. Relatório de estágio. Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Finn, E. E. (2013). *Artistic Anatomy: Utilizing Dancer's Individual Physicality within the Choreographic Process*. Tese de Doutoramento. Honors College, Chicago. Estados Unidos da América.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Foster, S. L. (1986). *Reading Dancing: Bodies and subject in contemporary american dance*. London: University of California Press.
- Foster, S. L. (1996). *Corporealities: Dancing Knowledge, Culture and Power*. New York: Routledge.

- Foster, S. L. (2002). *Dances that describe themselves*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Foster, S. L. (2003). *Dancing Bodies*. Em J. C. Desmond, *Meaning in Motion - new cultural studies of dance*. Durham: Duke University Press.
- Foster, S. L. (2010). *Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance*. Oxon: Routledge.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Franco, M. (2012). *Martha Graham in love and war*. New York: Oxford University Press.
- Franco, S., & Nordera, M. (2016). *Dance Discourses – Keywords in dance research*. London: Routledge.
- Franklin, E. (2014). *Dance Imagery for Technique and Performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Freedman, R. (1998). *Martha Graham: a dancer's life*. New York: Clarion Books.
- Fróis, J., Marques, E. B., & Gonçalves, R. (2011). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. Em J. Fróis, *Educação Estética e Artística* (pp. 203-245). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gehm, S., Husemann, P., & Von Wilcke, K. (2007). *Knowledge in motion: perspectives of artistic and scientific research in dance*. London: Transaction Publishers.
- Gehres, A. F. (2008). *Corpo-Dança-Educação, na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- George-Graves, N. (2015). *The Oxford Handbook of Dance and Theater*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: the spectrum of styles*. Bloomington: Author House.
- Giguere, M. (2014). *Beginning Modern Dance*. Champaign: Human Kinetics.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Goldberg, R. (2012). *A Arte da Performance*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Graham, M. (1991). *Blood Memory: An Autobiography*. New York: Washington Square Press.
- Grau, A. & Jordan, S. (2014). *Europe Dancing – Perspectives on theatre dance and cultural identity*. New York: Routledge.
- Green, D. (2010). *Choreographing from within: developing the habit of inquiry as an artist*. Champaign: Human Kinetics.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies*. London: Routledge.
- Hagood, T. (2008). *Legacy in Dance Education*. New York: Cambria Press.
- Hamera, J. (2007). *Dancing Communities - Performance, Difference, and Connection in the Global City*. New York: Palgrave Macmillan.
- Henderson, G. (2017). What is countertechnique?. *Dance Magazine*, 8, 50-50.
- Hewitt, A. (2005). *Social Choreography*. Durham: Duke University Press.
- Howse, J., & McCormack, M. (2000). *Dance Technique and Injury Prevention*. London: A & C Black Publishers.
- Hughes, K. (2011). *Dance Analysis - Technique within contemporary dance*. Berlim: GRIN.

- Joseph, R. (1993). *The naked neuron - evolution and the languages of the body and brain*. New York: Springer.
- Kassing, G., & Jay, D. M. (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. Champaign: Human Kinetics.
- Katan, E. (2016). *Embodied philosophy in dance: Gaga and Ohad Nahari's movement research*. London: Palgrave Macmillan.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Klein, G. (2013). Dance Theory as a Practice of Critique. Em G. Brandstetter, & G. Klein, *Dance [and] Theory* (pp. 137-152). Bielefeld: transcript Verlag.
- Klein, G., & Noeth, S. (2011). *Emerging Bodies: the performance of worldmaking in dance and choreography*. Berlin: Transcript.
- Krasnow, D., & Wilmerding, V. (2015). *Motor Learning and Control for Dance*. Champaign: Human Kinetics.
- Kremer, C. (2008). *Further Steps 2 - Fourteen choreographers on what's the RAGE in dance?*. Oxon: Routledge.
- Kumar, C. R. (2008). *Research Methodology*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Laban, R., & Ullmann, L. (2011). *The mastery of movement*. Alton: Dance Books.
- Langton, T. (2007). Applying Laban's Movement Framework in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78, 1, 17-53.
- Legg, J. (2011). *Introduction to Modern Dance Techniques*. New Jersey: Princeton Book Company.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro. Diário da República n.º 174/2007 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lepecki, A. (2010). The Body as Archive: Will to Re-Enact and the Afterlives of Dances. *Dance Research Journal*, 42/2 Winter, 28-48.
- Lepecki, A. (2016). *Singularities - dance in the age of performances*. New York: Routledge.
- Lepkoff, D. (1999). What is release technique?. *Movement Research Performance*, 19, 2-5.
- Lewis, D. (1999). *The illustrated dance technique of Jose Limón*. Highstown: Princeton Book Company.
- Limón, J. (2001). *An unfinished memoir*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Lomas, C. (2009). Doing time - A discussion of interventionist and celebratory approaches of dance making for undergraduates. Em J. Butterworth, & L. Wildschut, *Contemporary Choreography* (pp. 195-204). Oxon: Routledge.
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Love, P. (1997). *Modern dance terminology*. Highstown: Princeton Book Company.
- Lusa. (2016, fevereiro 15). Luísa Taveira reconduzida como diretora da Companhia Nacional de Bailado. *Diário de Notícias*. Consultado em maio 5, 2017, em <http://www.dn.pt/artes/interior/luisa-taveira-reconduzida-como-diretora-da-companhia-nacional-de-bailado-5031348.html>.

- Mangan, M. (2013). *The Drama, Theatre & Performance Companion*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marques, P. (2015). *O reforço positivo como estratégia pedagógica para o incremento da motivação e autoestima, com alunas do 1º ano do ensino vocacional, no contexto da aula de dança moderna, na Escola de Dança Ana Mangericão*. Relatório de estágio. Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Marques, A. (1989). O Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas em Crianças e Jovens na Escola. Em J. Bento & A. Marques (Eds.). *Actas do I Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*. Porto: FCDEF-UP.
- Marques, A. (2012). Corpo, um traço da autorreflexividade conceptual na dança contemporânea. Em A. Macara, A. Batalha, & K. Mortari, *Corpos (Im)perfeitos - Livro de Atas* (pp. 48-54). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Marques, A. I. P. S. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mendo, G. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional (Artes do Espetáculo – Cinema, Dança, Música e Teatro)*. Consultado em fevereiro 4, 2014, do website Federação Académica do Porto: http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Artes_Espectaculo.pdf.
- Mendo, G. (2007). Contextos e dimensões da dança. Em M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em Contextos Educativos* (pp. 7-9). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Meyer, F. A. (2010). *Implementing the National Dance Education Standards*. Champaign: Human Kinetics.
- Michael, J., & Simmel, L. (2014). *Dance Medicine in Practice*. New York: Routledge.
- Migdalek, J. (2015). *The embodied performance of gender*. New York: Routledge.
- Minden, E. (2005). *The Ballet Companion - A dancer's guide to the technique traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside.
- Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Reforma do Ensino Secundário (versão para discussão pública)*. Consultado em abril 3, 2017, do website Meloteca: <http://www.meloteca.com/pdf/reforma-do-ensino-secundario.pdf>.
- Minton, S. C. (2007). *Choreography: a basic approach using improvisation*. Champaign: Human Kinetics.
- Monteiro, E. (2007). Avaliação em Dança: um determinado olhar. Em M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em Contextos Educativos* (pp. 71-80). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Monteiro, E. (2012). Aprendizagem da Dança - que desafios? Em A. Macara, A. Batalha, & K. Mortari, *Corpos Im(perfeitos) - Livro de Atas* (pp. 86-95). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Montero, B. (2016). *Thought in action – expertise and the conscious mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgenroth, J. (2004). *Speacking Dance*. New York: Routledge
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos, *Repertório*, 18, 58-70.

- Moura, M., & Alves, M. J. (2016). O Lugar da Dança no Sistema Educativo Português. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6, 7-24.
- Muir, I., & Munroe-Chandler, K. (2017). Imagery exercises for young highland dancers. *Journal of Dance Education*, 17:1, 21-26.
- Muller, C.; Cienki, A.; Fricke, E.; Ladewing, S. H.; McNeill, D. & Tebendorf, S. (2013). *Body - Language - Communication*. Germany: Hubert & Co. GmbH & Co.
- Nagrin, D. (1997). *The Six Questions - Acting Technique for Dance Performance*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Nakajima, N., & Brandstetter, G. (2017). *The Aging Body in Dance: a cross-cultural perspective*. Oxon: Routledge.
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
- Nielsen, C. S., & Burrige, S. (2015). *Dance Education Around the World*. New York: Routledge.
- Neto, A. M. C. (2017). *A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no 4º ano do Curso Básico de Dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Noisette, P. (2015). *Danse contemporaine: mode d'emploi*. Paris: Flammarion.
- Novack, C. (1990). *Sharin the dance: Contact improvisation and american culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Novack, C. (2010). Looking at movement as culture. Em A. Carter, & J. O'Shea, *The Routledge Dance Studies Reader* (pp. 168-180). Oxon: Routledge.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pedagogiques*, 2, 47-64.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação - Da interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em investigação científica*. Lisboa: Lidel.
- Oliveira, T. (2012, setembro 12). O que significa realmente o Processo de Bolonha? *Expresso*. Consultado em junho 20, 2017, em <http://expresso.sapo.pt/queroestudarmelhor/qemnoticias/o-que-significa-realmente-o-processo-de-bolonha=f752512>
- O'Shea, J. (2007). *At Home in the World*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Pallant, C. (2006). *Contact Improvisation*. North Carolina: Mcfarland & Company.
- Pavani, J. (2008). *Platão & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pine, A., & Kuhlke, O. (2014). *Geographies of Dance - Body, movement and corporeal negotiations*. New York: Lexington Books.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo (Artigo). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18250/1/Artigo%20RCE.pdf>
- Portaria n.º 688/1996 de 21 de novembro. Diário da República n.º 270/1996 – I-B Série. Ministério da Educação. Lisboa

- Portaria n.º 1047/1999 de 26 de setembro. Diário da República n. 276/1999 – I-B Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 192/2002 de 4 de março. Diário da República n.º 53/2002 – I-B Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 1550/2002 de 26 de dezembro. Diário da República n.º 298/2002 – I-B Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 230/2007 de 5 de março. Diário da República n.º 45/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho. Diário da República n.º 121/2009 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 267/2011 de 15 de setembro. Diário da República n.º 178/2011 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. Diário da República n.º 146/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto. Diário da República n.º 156/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria n.º 59/2014 de 7 de março. Diário da República nº 47/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Pouillaude, F. (2017). *Unworking Choreography*. New York: Oxford University Press.
- Preston-Dunlop, V. (1983). Choreutic concepts and practice. *The Journal of the Society for Dance Research*, 1, 77-88.
- Preston-Dunlop, V. (1995). *Dance Words*. New York: Routledge.
- Preston-Dunlop, V. (2014) *Looking at dances: a choreological perspective on choreography*. Hampshire: Noverre Press.
- Preston-Dunlop, V., & Sanchez-Colberg, A. (2010). *Dance and performative: a choreological perspective: Laban and beyond*. Hampshire: Dance Books.
- Preston-Dunlop, V., & Sayers, L. (2010). *The dynamic body in space – exploring and developing Rudolf Laban’s ideas for the 21st century*. Hampshire: Dance Books.
- Quinlan, M. (2017). Gaga as Metatechnique: Negotiating Choreography, Improvisation, and Technique in a Neoliberal Dance Market. *Dance Research Journal*, 49, 2, 26-43.
- Read, H. (2016). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Resende, C. (2016). Corpos (im)perfeitos? Em A. Macara, A. P. Batalha, & K. Mortari, *Corpos (im)perfeitos: reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo* (pp. 67-74). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Ribeiro, A. P. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Passagens.
- Roche, J. (2015). *Multiplicity, embodiment and contemporary dancer*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rodrigues, I. A. N. R. (2013). *A construção de versatilidade e da motivação nas aulas de Técnica de dança moderna com os alunos do 8º ano da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal*. Relatório de estágio, Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roos, C. (2014). *Appreciating skill, performing articulation*. Brussels: DOCH School of Dance and Circus.
- Roses-Thema, C. A. (2007). *Reclaiming the Dancer: Embodied Perception in a Dance Performance*, Tese de Doutoramento. Arizona State University, Arizona. Estados Unidos da América.
- Rouge, I. M. (2003). *A arte contemporânea*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Sabisch, P. (2011). *Choreographing Relations - Practical Philosophy and Contemporary Choreography*. Berlim: Tanzplan Deutschland.
- Salzman, E., & Desi, T. (2008). *The New Music Theater*. Oxford: Oxford University Press.
- Santoro, F. (2006). *Arte no Pensamento de Aristóteles*. Vitória: MVRD.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schechner, R. (2013). *Performance Studies: an introduction*. New York: Routledge.
- Schwartz, P. (2000). Action Research: Dance improvisation as Dance Technique. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 42-46.
- Sequeira, A. M. M. (2011) *O ensino artístico vocacional de dança em Portugal: diferenças e similitudes no espaço europeu, Espanha e França*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Sellberg, K., & Wånggren, L. (2016). *Corporeality and Culture: Bodies in Movement*. New York: Routledge.
- Shelver, B. (2013). *Performance through the dance technique of Lester Horton*. New York: CreateSpace Publishing.
- Shulman, L. S. (1985). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Education Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, M.X.S.R (2010). *O movimento do corpo disciplinado*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, M., & Schwartz, G. (2000). Por um ensino significativo da dança. *Movimento*, 12, 45-52.
- Smith, T. (2009). *What is contemporary art*. London: The University of Chicago Press.
- Smith-Autard, J. (2010). *Dance Composition*. London: Methuen Drama.
- Soot, A., & Viskus, E. (2014) Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 290-299.
- Sorgel, S. (2015). *Dance and the body in western theatre - 1948 to the present*. London: Palgrave Macmillan.
- Spatz, B. (2015). *What a Body Can Do*. New York: Routledge.
- Strauss, M. & Nadel, M. (2012). *Looking at contemporary dance*. Hightstown: Prince Book Company.
- Stodelle, E. (1984). *Deep Song – The Dance Story of Martha Graham*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thomas, H. (2003). *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York: Palgrave Macmillan.

- Tuckman, H. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaganova, A. (1969). *Basic Principles of Classical Ballet*. London: A. & C. Black.
- Valery, P. (1989). *Philosophie de la danse*. Paris: Gallimard.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Edições Afrontamento/Instituto Politécnico de Leiria.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Weineck, J. (2005). *Manual do Treino Ótimo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Xarez, L. (2012). *Treino em Dança - Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Xavier, M., & Monteiro, E. (2016). Contextos, Impulsos e Temáticas da Criação Coreográfica Contemporânea Nacional. Que Tendências? *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6(1), 25-42.
- Zambrano. (2009). Talk: Flying Low. Consultado em junho 9, 2017, do website de Academie voor Theater em Dans: www.theaterschool.nl/fileadmin/.../talk/talk-flying-low.pdf

LISTA DE ANEXOS (CD-ROM)

Anexo 1 – Compilação dos Programas Curriculares

LISTA DE APÊNDICES (CD-ROM)

Apêndice 1 – Modelo de questionário

Apêndice 2 – Modelo de Carta Convite (questionário)

Apêndice 3 – Modelo de Consentimento Livre e Informado (questionário)

Apêndice 4 – Compilação dos questionários respondidos pelas escolas

Apêndice 5 – Compilação dos Consentimentos Livre e Informados assinados (questionário)

Apêndice 6 – Modelo Carta Convite (consulta dos programas curriculares e sugestão dos professores a entrevistar)

Apêndice 7 – Modelo de Consentimento Livre e Informado (consulta de programas curriculares e sugestão dos professores a entrevistar)

Apêndice 8 – Compilação dos Consentimentos Livre e Informados assinados (consulta de programas curriculares e sugestão dos professores a entrevistar)

Apêndice 9 – Guião da entrevista

Apêndice 10 – Modelo Carta Convite (entrevistas)

Apêndice 11 – Modelo de Consentimento Livre e Informado (entrevistas)

Apêndice 12 – Compilação dos Consentimentos Livre e Informados assinados (entrevistas)

Apêndice 13 – Compilação das entrevistas realizadas aos professores.

Apêndice 14 – Quadro síntese dos dados dos questionários

Apêndice 15 – Quadro síntese dos objetivos e competências (Curso Básico de Dança - 2º Ciclo)

Apêndice 16 – Quadro síntese dos objetivos e competências referidos nos programas (Curso Básico de Dança - 3º Ciclo)

Apêndice 17 – Quadro síntese dos objetivos e competências referidos nos programas (Curso Secundário de Dança)

Apêndice 18 – Quadro síntese dos objetivos e competências referidos nos programas (Cursos de Licenciatura em Dança)

Apêndice 19 – Quadro síntese dos objetivos e competências para o nível elementar referidos pelos professores

Apêndice 20 – Quadro síntese dos objetivos e competências para o nível intermédio referidos pelos professores

Apêndice 21 – Quadro síntese dos objetivos e competências para o nível avançado referidos pelos professores

Apêndice 22 – Quadro síntese dos princípios da composição referidos pelos professores